

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ PRO PRÁCI VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

PREPARING TEACHERS FOR WORK IN AN AFTER-SCHOOL CLUB

Bakalářská práce: 12–FP–KSS– 1026

Autor:

Zuzana PLZENSKÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
87	33	0	14	30	1 + 1 CD

V Liberci dne: 14. 6. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Plzenská**
Osobní číslo: **P10000054**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Připravenost pedagogů pro práci ve školní družině**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Charakterizovat specifika školní družiny základní školy běžného typu ve srovnání s družinou základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením a zjistit jaká je odborná připravenost pedagogů pro práci ve školní družině.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HÁJEK, B., et al., 2007. Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2011. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., et al., 2011. Školní družina. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, 2010. Patříte mezi nás? aneb Kdy se daří začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků. Praha: Národní institut dětí a mládeže. ISBN 978-80-86784-96-0.

PÁVKOVÁ, J., et al., 2002. Pedagogika volného času. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

PIPEKOVÁ, J., ed., 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., et al., 2006. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Přípravenost pedagogů pro práci ve školní družině
Jméno a příjmení autora: Zuzana Plzenská
Osobní číslo: P10000054

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 14. 6. 2013

Poděkování

Děkuji PhDr. Dušaně Chrzové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování bakalářské práce.

Děkuji své rodině a svým blízkým za podporu po celou dobu studia.

Název bakalářské práce: Připravenost pedagogů pro práci ve školní družině

Jméno a příjmení autora: Zuzana Plzenská

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2012/2013

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá připraveností pedagogů pro práci ve školní družině. Cílem práce je charakterizovat specifika školní družiny základní školy běžného typu ve srovnání s družinou základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením a zjistit jaká je odborná připravenost pedagogů pro práci ve školní družině. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části je na základě odborných zdrojů popsán historický vývoj školní družiny a její současné pojetí. Charakterizována jsou specifika jednotlivých typů školní družiny. Dále se zaměřuje na jednotlivé typy zdravotního postižení včetně specifík výchovy a vzdělávání žáků s tímto postižením. Vymezuje předpoklad odborné kvalifikace pedagoga pro práci ve školní družině a požadavky na jeho další vzdělávání. Zmiňuje výzkum Národního institutu dětí a mládeže, který se mimo jiné zabýval připraveností pedagogických pracovníků při začleňování dětí do volnočasových aktivit. Empirická část obsahuje výsledky dotazníkového šetření, kterým jsme zjišťovali uznání nutnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školní družiny základní školy běžného typu a školní družiny základní školy speciální, a dále zda pedagogičtí pracovníci školní družiny základní školy běžného typu znají specifika výchovného působení pedagogických pracovníků družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením. Zjištěné údaje mohou přispět k povědomí o odborné připravenosti pedagogů ve školních družinách a úrovni jejich odborné zaměřenosti na výchovu a vzdělávání žáků se zdravotním postižením vzhledem k současným integračním trendům.

Klíčová slova: školní družina, pedagogičtí pracovníci, vychovatelé, odborná připravenost, zdravotně postižení, základní škola speciální, metody, výchovné působení

Title of bachelor thesis: Preparing Teachers for Work in an After-School Club

Name and surname of author: Zuzana Plzenská

Academic year of submission of bachelor thesis: 2012/2013

Supervisor of bachelor thesis: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

Abstract

This bachelor thesis deals with preparedness of teachers for work in after-school clubs. The aim of the thesis is to characterize the specific features of after-school clubs in common primary schools in comparison with after-school clubs in special primary schools for children with disabilities. Next, the thesis aims to find out if teachers are professionally prepared to work in after-school clubs. The thesis is divided into two main parts. Based on scholarly sources, the theoretical part describes the historical development of after-school clubs and their current concept. Specific features of each type of after-school clubs are also discussed in this part. The theoretical part then focuses on the various types of disabilities including specific features of educating pupils with these disabilities. It defines the appropriate qualification needed for teachers working in after-school clubs and requirements for their continuing education. It mentions the research of Národní institut dětí a mládeže which determined the preparedness of teachers for integrating children in leisure activities. The empirical part contains results of a survey which investigated the need for further education of teachers in after-school clubs of common primary schools and in after-school clubs of special primary schools. Next, the survey also discussed whether teachers in after-school clubs of common primary schools are aware of the specific features of educational activities that teachers work with in after-school clubs of special primary schools for children with disabilities. The collected data can contribute to the awareness of qualification of teachers in after-school clubs and, given the current integration trends, the level of their professional focus on the education of pupils with disabilities.

Key words: after-school clubs, teachers, professional preparedness, people with disabilities, special primary school, methods, educational activities

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část	12
1 Historie školní družiny	12
2 Školní družina	14
2.1 Charakteristika specifíků jednotlivých typů školní družiny.....	18
2.1.1 Účastníci školní družiny základní školy běžného typu.....	18
2.1.1.1 Účastníci školní družiny základní školy speciální.....	18
2.1.2 Školní vzdělávací plán školní družiny základní školy běžného typu	19
2.1.2.1 Školní vzdělávací plán školní družiny základní školy speciální	20
2.1.3 Obsahy a formy činnosti školní družiny běžné základní školy	21
2.1.3.1 Obsahy a formy činnosti školní družiny základní školy speciální	22
2.1.4 Personální podmínky školní družiny základní školy běžného typu	23
2.1.4.1 Personální podmínky školní družiny základní školy speciální	23
2.1.5 Materiální podmínky školní družiny základní školy běžného typu.....	24
2.1.5.1 Materiální podmínky školní družiny základní školy speciální.....	25
2.1.6 Dokumentace školní družiny základní školy běžného typu	25
2.1.6.1 Dokumentace školní družiny základní školy speciální.....	26
3 Základní škola speciální	26
4 Charakteristika zdravotního postižení.....	27
4.1 Jak pracovat s jednotlivými typy zdravotního postižení.....	28
4.1.1 Žáci s mentálním postižením.....	28
4.1.2 Žáci s tělesným postižením	29
4.1.3 Žáci se zrakovým postižením	30
4.1.4 Žáci se sluchovým postižením	30
4.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností.....	31
4.1.6 Žáci se souběžným postižením více vadami	32

4.1.7	Žáci s poruchou autistického spektra.....	32
4.1.8	Žáci s vývojovými poruchami učení nebo chování	33
5	Metody speciální pedagogiky	34
5.1	Etiologie a fenomenologie	35
5.2	Prevence	35
5.3	Výchovná terapie	35
5.3.1	Metody reedukace.....	36
5.3.2	Metody kompenzace	36
5.3.3	Metody rehabilitace	36
5.3.4	Terapeuticko-formativní přístupy.....	37
6	Předpoklad odborné kvalifikace pedagoga pro práci ve školní družině a pracovní náplň	39
6.1	Pedagogický pracovník	39
6.2	Vychovatel.....	39
6.2.1	Náplň práce vychovatele	40
6.3	Pedagog volného času	41
6.4	Asistent pedagoga.....	41
6.4.1	Náplň práce asistenta pedagoga.....	42
6.5	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	43
7	Začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků – výzkum.....	43
	Empirická část	44
8	Cíl bakalářské práce	44
8.1	Stanovené předpoklady	45
8.2	Použité metody	45
9	Získaná data a jejich interpretace.....	46
9.1	Popis zkoumaného vzorku a průběh výzkumu	46
9.1.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	55
9.1.1.1	Vyhodnocení předpokladu 1	77

9.1.1.2	Vyhodnocení předpokladu 2	78
Závěr		80
Návrh opatření		82
Seznam použitých zdrojů		84
Seznam příloh		87

Úvod

„Hrst elementárních znalostí a rozumná životní etika, podávaná slovem i příkladem, to je vše, čeho lze žádat na škole; a přidá-li se k tomu ještě zdraví a radost, zaplat' pánbůh: je toho dost pro největší pýchu vychovatelů.“ (Karel Čapek)

Bakalářská práce se zabývá připraveností pedagogů pro práci ve školní družině. Cílem práce pedagogických pracovníků – vychovatelů ve školní družině je výchova, jako společenský proces. Jejich pedagogická práce má svá specifika, odlišná od běžné vzdělávací praxe. Řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času. Podstatou jejich práce je vést děti ke smysluplnému využívání volného času prostřednictvím nabízených aktivit a přitom respektovat svobodu volby a individualitu jedince při jednotlivých činnostech. Vychovatel na základě svých schopností a dovedností utváří optimální podmínky pro účelnou motivaci žáků a tím ovlivňuje rozvoj zájmových oblastí dětí a zdravý individuální rozvoj osobnosti jako takové. Předpokladem pro práci pedagogického pracovníka ve školní družině je požadavek na jeho odbornou připravenost. V poslední době se velmi intenzivně hovoří o inkluzi a integraci osob s postižením do společnosti. Tato problematika se na samém počátku týká primárně oblasti výchovy a vzdělávání těch, kteří mají být integrováni, tedy i dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. V současné době navštěvují oddělení školních družin kromě intaktních žáků také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je třeba se zaměřit i na výchovně-vzdělávací specifika žáků se zdravotním postižením a seznámit se nejen s jejich potřebami, ale i zvláštnostmi práce s jednotlivým postižením také v prostředí školní družiny.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat specifika školní družiny základní školy běžného typu ve srovnání s družinou základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením a zjistit jaká je odborná připravenost pedagogů pro práci ve školní družině.

V teoretické části popisujeme historický vývoj školní družiny a školní družinu v současném pojetí. Charakterizujeme specifika jednotlivých typů školní družiny, jejich účastníky, vzdělávací plán, obsahy a formy činnosti, personální a materiální podmínky, včetně dokumentace obou typů školních družin. Školní vzdělávací program školní družiny pro žáky se zdravotním postižením navazuje na vzdělávací program základní školy speciální, proto jsme blíže charakterizovali i toto školské zařízení. Dále jsme se zaměřili na jednotlivé typy zdravotního postižení, včetně specifík výchovy a vzdělávání žáků s jednotlivým postižením.

V další části práce popisujeme podpůrná opatření, mezi která patří mimo jiné i metody speciální pedagogiky, jež jsou nezbytnou součástí výchovně vzdělávací činnosti žáků se zdravotním postižením. Důležitou teoretickou částí práce je kapitola, ve které vymezujeme předpoklad odborné kvalifikace pedagoga pro práci ve školní družině a požadavky na jeho další vzdělávání.

V závěru teoretické části práce zmiňujeme výzkum, jenž se uskutečnil na zakázku Národního institutu dětí a mládeže v rámci projektu „*Klíče pro život*“. Tento výzkum byl zaměřen na „*Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání*“. Jedním z faktorů ovlivňujících začleňování dětí s postižením do volnočasových aktivit byla právě připravenost pedagogických pracovníků, jejich odborná vybavenost a zkušenost při práci s jednotlivými typy handicapů.

Za účelem průzkumu byl pro bakalářskou práci vytvořen jeden dotazník vlastní konstrukce pro pedagogické pracovníky školní družiny základní školy běžného typu a pedagogické pracovníky školní družiny základní školy speciální. Tímto dotazníkem jsme zjišťovali, která skupina pedagogických pracovníků uznává nutnost dalšího vzdělávání častěji, a dále jsme ověřovali, zda jsou pedagogičtí pracovníci školní družiny běžného typu obeznámeni se specifiky výchovného působení pedagogických pracovníků školní družiny základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením.

Teoretická část

1 Historie školní družiny

Výchova dětí mimo vyučování má podle Pávkové, et al. (2002, s. 112) v našich zemích dlouholetou tradici, neboť jí věnoval pozornost již J. A. Komenský. Zdůrazňoval význam zvláště pohybových her a upozorňoval na možnost přetěžování dětí domácími úkoly. Chápal i nebezpečí, které vyplývá z nevhodně zvolených výchovných činností. V té době neexistovala žádná příslušná výchovná zařízení a výchově mimo vyučování se věnovali osvětění učitelé dobrovolně ve svém volném čase. Děti byly vedené k lásce k přírodě, učily se poznávat historii země a nejbližšího okolí. Učitelé rozvíjeli jejich hudebnost, hráli s nimi

divadlo a předávali jim různé užitečné pracovní dovednosti. Školní hry realizované na divadelním jevišti před širokou veřejností plnily výchovně-vzdělávací funkci a poskytovaly ucelené vědomosti, které komplexně rozvíjeli osobnost člověka, jak uvádí Kominarec (2003, s. 7, 8). Období osvícenství podle něj ovlivnilo oblast výchovy a vzdělávání zejména prostřednictvím osvětové a mimoškolní činnosti i zakládáním samovzdělávacích a učených spolků. Pávková, et al. (2002, s. 112) dále popisuje, že pedagogické ovlivňování volného času nabylo na významu v souvislosti se všeobecným zavedením školní docházky. S rozvojem průmyslové výroby a zrušením nevolnictví se lidé hromadně stěhovali do měst, kde hledali nový způsob obživy prací v manufakturách a továrnách. Protože v mnoha rodinách byli zaměstnání oba rodiče a pracovní doba byla dlouhá, projevila se potřeba zajistit dozor a péči o děti školou povinné v době po vyučování. Této činnosti se věnovaly nejprve různé dobročinné spolky, kluby a charitativní organizace v 19. století. Zakládány byly rovněž spolky pro stravování chudé školské mládeže a pořádány akce se zábavným a výchovným zaměřením. Hofbauer (2004, s. 25, 26) popisuje postupné zkracování pracovní doby a tím i rozšiřování celkového objemu volného času celé populace a kumulaci volného času do měst.

Předchůdci školních družin se podle Pávkové et al. (2002, s. 112, 113) staly útulky. První oficiální útulek pro děti školou povinné byl založen pražskou obcí v Praze na Vyšehradě kolem roku 1885. Cílem již v této době bylo zaměstnat děti tak, aby se nevěnovaly nevhodným, škodlivým či závadným činnostem. Proto byl stanoven obsah činností, který byl zaměřen na tělovýchovu, turistiku, pracovní výchovu, poznávání přírody a historie regionu. V této době byl vznesen požadavek, aby tuto výchovnou oblast zajišťoval pedagogicky kvalifikovaný pracovník.

Útulky byly až v roce 1931 přejmenovány na družiny pro školní mládež. Zřizovány byly jako sociální a výchovná zařízení podporující školní výchovu, ale nebyly součástí školské soustavy, uvádí Pávková, et al. (2002, s. 113). Hofbauer (2004, s. 76) spojuje vznik školních družin a klubů s koncem druhé světové války. Tato zařízení výchovy měla pečovat o děti zaměstnaných rodičů. Do školské soustavy byly školní družiny začleněny školským zákonem č. 95 Sb., o základní úpravě jednotného školství z roku 1948 jako mimoškolní zařízení, ale nebyly součástí škol. Tímto zákonem došlo k vytvoření centralistického systému výchovy, uvádí Kominarec (2003, s. 13). Podobně jako Pávková popisuje zákon o soustavě výchovy a vzdělávání z roku 1960, který stanovil zřizování školních družin pro žáky 1. – 5. tříd a pro žáky 6. – 9. tříd školních klubů. Tato zařízení se stala součástí škol. Směrnice z roku

1965 požadovaly prolínání rekreačních, naukových, výchovných činností, pohyb na čerstvém vzduchu a dostatek příležitostí ke spontánním dětským aktivitám. Kominarec (2003, s. 15) dokonce zmiňuje, že se kladl v průběhu školní družiny větší důraz na přípravu na vyučování, aby se zvyšovala efektivita výchovně-vzdělávací činnosti. Od roku 1978 vznikla možnost zřizovat školní družiny také jako samostatná mimoškolní zařízení (Pávková, et al. 2002, s. 113). Zásadní změny nastaly v roce 1990, kdy se posilnil princip demokratizace a humanizace výchovy a vzdělávání (Kominarec 2003, s. 15).

2 Školní družina

Jak Hájek a Pávková et al. (2011, s. 9, 10) uvádí, je školní družina školské zařízení výchovy mimo vyučování, které je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější. Toto zařízení zaměstnává největší počet vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Výchovu ve školní družině je třeba chápat jako společenský proces a součást společenské reprodukce. Školní družina tvoří pro děti ve dnech školního vyučování přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma. Není však pokračováním školního vyučování. Pedagogická práce v ní má svá specifika a je výrazně odlišná od obvyklé vzdělávací praxe. Z pohledu rodičů plní jen funkci sociální, ale pro děti zajišťuje odpočinek, rekreaci a zájmové činnosti. Pracuje v kontextu dalších subjektů, které nabízejí aktivity výchovy mimo vyučování (zájmové kroužky škol, zájmové útvary domů dětí a mládeže, výuka v základních uměleckých školách). Především je vymezena dobou bezprostředně po vyučování. V provozu může být také o prázdninách a ve spolupráci s dalšími subjekty organizovat akce i ve volných dnech. Práce školní družiny je plně samostatnou oblastí vzdělávací činnosti, která se řídí specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času. Pro funkční činnost školní družiny a zvládnutí jejích úkolů jsou stanoveny personální, materiální, řídicí a kontrolní podmínky. Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 111 vymezuje obecně smysl zájmového vzdělávání a označuje zařízení pro zájmová vzdělávání, kterými jsou kromě středisek volného času, školní družiny a školní kluby. Školní družina je odlišný školský subjekt, který se řídí zvláštní vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (Hájek, et al. 2007, s. 13).

Hofbauer in Hájek, et al. (2011, s. 12, 13) popisuje, že systém aktivit a institucí volného času je chápán coby součást sociální struktury a je rovněž součástí politického uspořádání společnosti a mechanismu řízení celospolečenských procesů. Stát působí na děti

a mládež podle Hofbauera především v rovině podpory a ochrany. Strategie výchovné práce ve školní družině vychází zejména z některých požadavků pedagogiky volného času. Nutnost citlivého pedagogického vedení dětí k smysluplnému využívání volného času prostřednictvím alternativních aktivit, nabídkou pomůcek a her, vybavením školní družiny a zvolením inspirujícího prostředí, je jedním z požadavků pedagogického ovlivňování volného času. Dalším velmi podstatným požadavkem pro práci s dětmi ve volném čase je dobrovolnost. Lze jej chápat jako svobodnou volbu jedince a dobrovolnou účast dětí při činnostech na základě podmínek, které utváří pedagog. Zde se předpokládá znalost, respektování potřeb, zájmů a přání dětí včetně účinné motivace. Podobně chápe volný čas Kratochvílová (2007, s. 109), která jej popisuje jako čas pro sebe, jenž zůstane člověku po splnění povinností a může jej využít ke své seberealizaci podle vlastních potřeb a zájmů. Požadavkem aktivity se pak rozumí participace dětí na všech fázích činnosti, kterými je plánování, příprava, realizace a hodnocení. Struktura činnosti, ve které může každý jednotlivec uplatnit své specifické vlohы a schopnosti, a tak být v některé z nabízených činností úspěšný, vystihuje podle Hájka, et al. (2007, s. 31) požadavek seberealizace.

Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření má vhodným způsobem kompenzovat činnosti při vyučování. Jsou to činnosti zaměřené především na odstraňování únavy a regeneraci duševních a fyzických sil. Ne méně je důležitý požadavek zajímavosti a zájmovosti, který zdůrazňuje význam zájmových činností tvořící nejdůležitější složku obsahu činností volného času. Do tohoto požadavku patří i požadavek pestrosti a přitažlivosti, týkající se obsahu, metod a forem práce. Jedním z podstatných úkolů činnosti zařízení je uspokojování, podněcování, rozvoj a kultivace zájmů, který směřuje k obohacování a rozvoji osobnosti. Kratochvílová (2007, s. 110) klade ve výchově důraz na pomoc při zpřístupňování informací, při orientaci v nabízených možnostech a motivaci zájmů dětí v souladu s jejich individuálními předpoklady. Důležité je celkové usměrňování dětí v procesu formování osobnosti ve specifických podmínkách volného času. V organizaci této činnosti se předpokládá i vyváženost mezi organizovanými a spontánními aktivitami. Společné plnění výchovného cíle, kterým je rozvoj osobnosti dítěte, je vymezeno požadavkem jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování. Plnění takového cíle zahrnuje požadavek spolupráce učitelů a vychovatelů a rovněž předpokládá možnost vzájemného doplňování školního vyučování a výchovně-vzdělávací práce školní družiny. Aby mohla být naplňována specifika výchovy mimo vyučování, předpokládá se, že vychovatelky budou znát obsah a formy jednotlivých činností školního vyučování, aby pomáhaly dětem nacházet mezi

již získanými poznatky nové vazby a souvislosti (Hájek, Pávková et al. 2011, s. 24). Stejně nezbytná je odborná připravenost vychovatelek při výchovně-vzdělávací práci ve školní družině se zdravotně postiženými žáky, kde je speciálně upravený obsah, formy a metody výchovně-vzdělávací činnosti, která je právě proto velmi specifická.

Cílem zájmového vzdělávání ve školní družině je obohacovat denní program dítěte, zajistit odborné pedagogické vedení při různých činnostech ve volném čase a vzhledem k místním podmínkám maximálně podporovat individuální rozvoj dítěte. Dětem jsou ve vhodném prostředí nabízeny podnětné, zajímavé a obsahově bohaté činnosti. Pod přímým či nepřímým pedagogickým vedením se může dítě ve školní družině přirozeně projevit, zaměstnávat a bavit, neboť družina poskytuje bezpečné prostředí z hlediska fyzického, emocionálního a sociálního (Hájek, Pávková et al. 2011, s. 10, 11).

Školní družina nemá závazné cíle zájmového vzdělávání, ale při stanovení cílů podle Hájka a Pávkové, et al. (2011, s. 11) vychází z obecných cílů vzdělávací soustavy, jak je formuluje školský zákon v § 2, odstavec 2. Základní cíle vzdělávání doplňuje o specifika školní družiny, „*vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů k naplňování volného času*“. Konkrétní činnost školní družiny pro naplňování těchto cílů je vymezena ve vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, § 8, ve znění vyhlášky 109/2011 Sb.

Jak Hájek, et al. (2007, s. 19) uvádí, lze pro práci školní družiny vycházet i ze školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, které shrnuje vzdělávací cíle do těchto bodů:

- rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání,
- osvojování si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako svobodná osobnost působící na své okolí,

Činnost školní družiny by měla podle Hájka a Pávkové, et al. (2011, s. 11–13) ústít v získávání určitých kompetencí, neboli souhrn schopností, znalostí a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací dítěte, které jsou předpokladem k výkonu činností. Tyto specificky integrované vzdělávací cíle představují přenosný multifunkční soubor znalostí, schopností a postojů, tolik potřebné pro osobní realizaci, začlenění do společnosti a zaměstnání jedince. Při rozvíjení kompetencí ve školní družině je třeba vycházet

z formulací, které vymezují klíčové kompetence žáků rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) pro základní vzdělávání a z RVP pro předškolní vzdělávání, na něž školní družina přirozeně navazuje. Školní družina je pouze rozšířena o „kompetence k trávení volného času“, jak dále Hájek, et al. (2007, s. 22) uvádí.

Jednotlivé kompetence formuluje Hájek, et al. (2007, s. 22–33) takto:

Kompetence k učení – žák se učí rád a dokončuje započatou práci, klade si otázky a hledá na ně odpovědi, všímá si souvislosti mezi jevy, samostatně pozoruje a experimentuje, poznatky dává do souvislostí a zkušenosti uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení.

Kompetence k řešení problémů – žák si všímá dění a problémů v okolí, které jej motivují k řešení situací, chápe problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, hledá řešení problému, řeší problém, rozlišuje správná a chybná řešení problému, je schopen svá rozhodnutí obhájit, dovede se přizpůsobit změnám.

Komunikativní kompetence – žák ovládá řeč a mimoslovní komunikaci, vyjadřuje vhodně formulovanými větami své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, komunikuje bez ostychu s vrstevníky i dospělými, zapojuje se do diskuse, dokáže vyjádřit své kladné pocity ve vztahu k sobě i okolí všemi možnými prostředky.

Sociální a interpersonální kompetence – žák se učí plánovat, organizovat, řídit a hodnotit, odhaduje rizika svých nápadů, nese odpovědnost za své činnosti, o kterých samostatně rozhoduje, je ohleduplný a citlivý, rozpozná vhodné a nevhodné chování, dokáže se prosadit i podřídit, je tolerantní k odlišnostem mezi lidmi, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, ovládá a řídí své chování a jednání, aby dosáhl pocitu sebeúcty a sebeuspokojení.

Občanské kompetence – žák si uvědomuje své povinnosti a práva, stejně tak práva druhých, vnímá nespravedlnost, agresivitu, šikanu a dovede se jim bránit, dbá na své zdraví a bezpečí sebe i druhých. Respektuje a posiluje sociokulturní prostředí, formované tradičními aktuálními i očekávanými hodnotami národa. Váží si a chrání tradice a kulturní dědictví, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí.

Kompetence k trávení volného času – žák umí účelně a smysluplně trávit volný čas, umí si vybrat zájmové činnosti podle svých dispozic, své zájmy rozvíjí v řízených i individuálních činnostech, rozvíjí schopnost aktivního trávení volného času jako kompenzaci jednostranné zátěže ze školního vyučování, umí odmítnout nevhodné nabídky k trávení volného času.

2.1 Charakteristika specifík jednotlivých typů školní družiny

Školní družina může být zřizována při základní škole běžného typu, kde mohou být integrováni žáci se zdravotním postižením a také při základní škole speciální. Školní družinu tedy navštěvují nejen intaktní žáci, ale i žáci, kteří vyžadují specifický pedagogický přístup. Z tohoto důvodu je nutné zájmové vzdělávání přizpůsobit potřebám, které vyplývají ze zdravotního postižení takových žáků. Zvýšená potřeba intenzivnější péče v některé oblasti vyžaduje přizpůsobení forem a obsahu činnosti školní družiny. Podmínky pro činnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou oproti podmínkám ve školní družině základní školy běžného typu rozdílné. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je podle stupně a charakteru postižení věnována průběžná zvláštní pozornost, při jejich začleňování do volnočasových aktivit. Je třeba, aby byl při výběru činností ve školní družině, stejně tak i při motivování a hodnocení žáků brán ohled na integraci žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby (Hájek, et al. 2007, s. 53–54). V této kapitole stručně charakterizujeme specifika školní družiny základní školy běžného typu a školní družiny základní školy speciální.

2.1.1 Účastníci školní družiny základní školy běžného typu

Oddělení školní družiny se naplňují do počtu 30 zapsaných žáků, neboť se počty přítomných žáků během dne mění, protože děti odcházejí do kroužků a za dalším zájmovým vzděláváním. Žáci jsou do školní družiny obvykle přihlášení k pravidelné docházce (3 a více dnů v týdnu). Družina je určena pro žáky prvního stupně základní školy a v odůvodněných případech jej může navštěvovat i žák druhého stupně základní školy. Dále může školní družina zřizovat zájmové kroužky, jejichž členem mohou být i žáci, kteří nejsou přihlášení do školní družiny k pravidelné docházce. Tyto kroužky mohou být poskytovány za úplatu a mohou je vést vychovatelky, učitelé, rodiče, nebo externí spolupracovníci (Hájek, Pávková et al. 2011, s. 10). Podle § 10, odstavce 4, vyhlášky o zájmovém vzdělávání lze v oddělení školní družiny běžné základní školy integrovat nejvýše 5 účastníků se zdravotním postižením (Vyhláška č. 74/2005 Sb., § 10, odst. 4).

2.1.1.1 Účastníci školní družiny základní školy speciální

Počet žáků v odděleních školní družiny pro žáky základní školy speciální se od počtu žáků navštěvujících školní družinu běžné základní školy liší. Jejich počet je stejný jako ve třídách základní školy speciální, právě vzhledem k jejich specifickým vzdělávacím potřebám

(Hájek, Pávková, et al. 2011, s. 10). Podobně hovoří vyhláška č. 74/2005, o zájmovém vzdělávání v aktualizovaném znění, č. 109/2011 Sb., § 10, odstavec 3. Pokud oddělení tvoří pouze žáci se zdravotním postižením, je počet žáků v oddělení shodný s počtem žáků ve třídě školy samostatně zřízené pro tyto žáky podle zvláštního právního předpisu (Vyhláška č. 74/2005 Sb., § 10, odst. 3). Paragraf 10, odstavec 5, dále uvádí, že ředitel stanoví největší počet účastníků školní družiny na jednoho pedagogického pracovníka, s ohledem na vykonávaný druh činnosti a jejich případné speciální vzdělávací potřeby, především s ohledem na jejich bezpečnost (Vyhláška č. 109/2011 Sb., § 10, odst. 5).

2.1.2 Školní vzdělávací plán školní družiny základní školy běžného typu

Školní vzdělávací plán je závazný dokument pro práci ve školní družině. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 3 a § 5 mají mít všechny školské subjekty a školská zařízení své školní vzdělávací programy (ŠVP). Na tvorbě školního vzdělávacího plánu družiny se podílí kvalitní, kreativní pedagogové s dostatkem zkušeností, kterými je obvykle vychovatelka s kolektivem vychovatelek. Tento dokument pak vydává právnická osoba odpovědná za činnost školy i školní družiny (ředitel/ka školy), pokud je školní družina součástí školy. Je-li školní družina samostatným právnickým subjektem, dokument vydává ředitel/ka školní družiny. Podle Hájka nebyl pro školní družinu vydán žádný rámcově vzdělávací program, ale jeho obsah stanovuje § 5 odst. 2 školského zákona (Hájek, et al. 2007, s. 7–13).

Podle Hájka, et al. (2007, s. 40–42) může být skladba konkrétních činností, které jsou obsahem školního vzdělávacího plánu družiny, strukturována podle tematického celku základního vzdělávání „Člověk a jeho svět“. Dále uvádí, že vzhledem k různému věku žáků, které do školní družiny docházejí, není nutné, aby byly činnosti určovány pro jednotlivé věkové stupně nebo žáky konkrétních ročníků. Lze je tedy upravit i pro žáky se zdravotním postižením podle jejich vlastních schopností a dovedností. Oblast „Člověk a jeho svět“ člení Hájek dále do pěti tematických okruhů:

Místo kde žijeme – zahrnuje organizaci života v rodině, škole, ve společnosti a v obci, včetně poznávání nejbližšího okolí.

1. **Lidé kolem nás** – žáci si osvojují zásady vhodného chování a jednání mezi lidmi. Uvědomují si význam a podstatu tolerance, empatie a vzájemné úcty. Získávají povědomí o principech, na nichž je postavena výchova budoucího občana demokratického státu, tedy první vědomosti o základních právech a povinnostech člověka.
2. **Lidé a čas** – těžištěm naplňování tohoto okruhu ve školní družině bude především utváření správného režimu dne a jeho dodržování. Žáci se tak učí respektovat čas druhých a využívat svůj vlastní.
3. **Rozmanitosti přírody** – žáci se seznámí s rozmanitostí a proměnlivostí živé i neživé přírody, například prostřednictvím vycházek a pobytů v přírodě a tyto poznatky dále rozvíjet prostřednictvím výtvarného nebo jiného zpracování.
4. **Člověk a jeho zdraví** – v tomto tematickém okruhu mají žáci poznat především sami sebe, získávají poučení o zdraví, nemocech, prevenci chorob a odpovědnosti za své zdraví.

2.1.2.1 Školní vzdělávací plán školní družiny základní školy speciální

Hájek, et al. (2007, s. 8) uvádí, že školní družiny mají navazovat na program školy. Proto je třeba, vycházet částečně z rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale následně i ze vzdělávacího programu vlastní školy. Má-li školní vzdělávací plán družiny navazovat na školní vzdělávací plán vlastní školy, bude podle Hájka, et al. (2007, s. 13) snahou ředitelů škol, aby jeho členění odpovídalo vzdělávacím okruhům základního vzdělávání I. Stupně.

Pokud bude mít školní družina žáky pouze ze tříd se speciálními vzdělávacími potřebami, bude její program důsledně navazovat na jejich školní vzdělávání (Hájek, et al. 2007, s. 53). Například v případě žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem, kteří jsou vzděláváni v základní škole speciální, bude školní vzdělávací program školní družiny navazovat zásadně na školní vzdělávací program základní školy speciální. Jak již Hájek, et al. (2007, s. 13) výše zmiňuje, nebyl pro školní družinu ještě vydán žádný rámcově vzdělávací program. Školský zákon § 5, o školních vzdělávacích programech, odstavec 2 hovoří proto o tom, že školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, a tím vzdělávání ve školní družině je, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy,

obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání. Tento paragraf o školských vzdělávacích programech neopomíná a zmiňuje právě fakt, že se při tvorbě vzdělávacího programu počítá i s podmínkami pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále tento vzdělávací program školní družiny podle školského zákona stanovuje popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje (Zákon č. 561/2004 Sb., § 5, odst. 2).

2.1.3 Obsahy a formy činnosti školní družiny běžné základní školy

Náplní práce školní družiny jsou podle Hájka, et al. (2007, s. 26) zejména „**pravidelné činnosti**“ oddělení, které jsou dané týdenní skladbou zaměstnání. Představují zejména organizované aktivity zájmového a tělovýchovného charakteru. Do běžné týdenní skladby činností nepatří „**příležitostní akce**“, které zahrnují výlety, návštěvy divadelních představení a víkendové akce. „**Spontánní aktivity**“ jsou klidové individuální činnosti po obědě, při pobytu venku, nebo v prostorách školní družiny. Jsou to zejména spontánní hry během ranního pobytu žáků v družině, nebo před jejich odpoledním odchodem z ní, kde na sebe řízené a spontánní činnosti navazují. Důležitým obsahem činností školní družiny jsou „**odpočinkové činnosti**“, které se dají chápat ve smyslu klidových činností (poslechové činnosti, individuální hry, klid po obědě), ale i jako aktivní odpočinek (rekreační činnosti). Aktivní odpočinek má sloužit jako kompenzace jednostranné zátěže, kterou žák zažívá během školního vyučování. Do „**přípravy na vyučování**“ Hájek zahrnuje didaktické hry, tematické vycházky a činnosti, kterými se upevňují a rozšiřují poznatky, které žáci získali během školního vyučování. Ve školní družině je možné, aby se žák věnoval vypracování domácích úkolů, pokud se rodiče domluví s třídním učitelem a vychovatelkou.

Obsah výchovy školní družiny dělí Pávková, et al. (2002, s. 51) dále na „**činnosti zájmové**“, které představují nejdůležitější obsah výchovy, neboť uspokojují, rozvíjí a kultivují zájmy. Uspokojují také potřeby a rozvíjejí specifické schopnosti, což jsou významné výchovné úkoly, které mají vliv na utváření životního stylu a hodnotovou orientaci člověka. Základními oblastmi zájmové činnosti jsou činnosti společenskovední, přírodovědné, pracovně-technické, tělovýchovné, sportovní a esteticko-výchovné. Pávková dále zmiňuje „**činnosti sebeobslužné**“, které mají vést děti k samostatnosti v péči o vlastní osobu a osobní majetek. „**Veřejně prospěšné činnosti**“ vedou děti k dobrovolné práci ve prospěch druhých

lidí. Jedná se především o podíl na ochraně a tvorbě životního prostředí, pomoc slabším a nemocným osobám.

2.1.3.1 Obsahy a formy činnosti školní družiny základní školy speciální

Obsahy a formy činnosti školní družiny základní školy speciální se ve svém základě neliší. Výchovně vzdělávací činnost zdravotně postižených žáků je ale přece jen odlišná tím, že se uskutečňuje s využitím podpůrných opatření, která zahrnují využití speciálních metod, postupů, forem prostředků vzdělávání. Žákům s těžkým zdravotním postižením, kterými jsou žáci s těžkým zrakovým, sluchovým, tělesným postižením a s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, žáci se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením, náleží s ohledem na rozsah jejich speciálních vzdělávacích potřeb, nejvyšší míra podpůrných opatření (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 3–5). Výchovně vzdělávací činnost žáků se zdravotním postižením je podle Michalíka, et al. (2011, s. 83, 84) zajišťována formou individuální či skupinové integrace, dále pak ve škole samostatně zřízené pro žáka se zdravotním postižením nebo kombinací uvedených forem.

Způsob vzdělávání zdravotně postižených žáků obecně vymezuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., který v § 16, odstavec 6 uvádí, že tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Děti a žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem a žákům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu 11 a. Těm, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Stejně tak dětem a žákům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 6–7).

V souvislosti se zdravotním postižením Hájek a Pávková, et al. (2011, s. 30, 31) uvádí, že při řešení nejčastějších výchovných problémů ve školní družině, je třeba posoudit individuální zvláštnosti dítěte. Příčinou výchovných obtíží se při nevhodném pedagogickém

přístupu mohou stát i různé druhy znevýhodnění dítěte, kterým může být například mentální postižení a tělesné vady a také hyperkinetický syndrom. Podle Hájka a Pávkové je při současném trendu integrovat handicapované děti do běžných škol a výchovných zařízení důležité, aby se vychovatelky seznámily s odpovídajícími výchovnými postupy a znaly příčiny, projevy a stupeň znevýhodnění takového žáka. Tyto děti pak vyžadují promyšlený individuální přístup, pochopení a zvýšenou míru motivace. Vychovatel by pak měl být schopen se rozhodnout, zda je možné uskutečnit nápravu běžnými výchovnými metodami, nebo použitím metod speciálních.

2.1.4 Personální podmínky školní družiny základní školy běžného typu

Průvodcem žáka při volnočasových činnostech je vychovatelka. Na ní závisí úspěšnost práce školní družiny, neboť tyto činnosti přímo nebo nepřímo řídí, navozuje, motivuje, umožňuje a také hodnotí. Podněcuje aktivní zájem žáků o okolí, o sociální kontakty a komunikaci. Osobnost vychovatelky se tvoří na základě osobnostních dispozic vzděláním, zráním osobnosti a především dalším vzděláváním (Hájek, Pávková, et al. 2011, s. 32).

Ředitel může jmenovat vedoucí vychovatelku, která zajišťuje nezbytné organizační, koordinační i metodické činnosti a sníží jí míru přímé výchovné povinnosti. Vedoucí vychovatelka odpovídá za úroveň výchovné práce školní družiny, podle pokynů organizuje a koordinuje činnost jednotlivých oddělení. Dále sleduje odbornou literaturu, nabídku vzdělávacích akcí a vytváří podmínky pro odborný růst všech vychovatelek. Provádí hodnocení vychovatelek a vede metodická sdružení, během kterých jsou řešeny organizační a provozní záležitosti (Hájek, Pávková, et al. 2011, s. 37, 38).

2.1.4.1 Personální podmínky školní družiny základní školy speciální

Personální podmínky ve školní družině základní školy speciální budou na rozdíl od školní družiny běžné základní školy vycházet ze speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením. V paragrafu 1, vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v aktualizovaném znění vyhláška č. 147/2011 Sb., se uvádí, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními pro žáky se zdravotním postižením se rozumí mimo jiné

i zajištění funkce asistenta pedagoga. Tato opatření škola poskytuje na základě posouzení vzdělávacích potřeb žáka ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Asistent pedagoga podle § 7, odstavce 1, pomáhá žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti a komunikaci se žáky. Dále zabezpečuje nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při pohybu a sebeobsluze (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 1–3).

Úsilím pedagogických pracovníků a cílem výchovně-vzdělávací práce ve školní družině základní školy speciální, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením, by pak mělo být, vytvořit každému žákovi se zdravotním postižením optimální podmínky pro rozvoj jeho osobnosti. Vhodnou volbou přiměřených metod a prostředků lze minimalizovat rizika integrace tak, aby žák nebyl izolován nebo i případně vyloučen ze společnosti ostatních. Prostředí, ve kterém probíhá výchovně-vzdělávací činnost dětí se zdravotním postižením, stejně tak postupy při vzdělávání těchto žáků, by měly ulehčovat osobnostní a sociální rozvoj, a tím i sociální integraci žáka. Žákům je potřeba pomoci zvýšenou a neustálou motivací, je nutné jim věnovat více pozornosti a výrazně kladně je hodnotit i za malé dílčí pokroky v činnosti. Žáci se zdravotním postižením mají být od počátku přijímáni jako ostatní, aby nepocíťovali svou odlišnost nebo nedostatečnost, jak uvádí Hájek, et al. (2007, s. 53). Podobně popisuje cíl vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami Bazalová (2006, s. 10, 11), která uvádí, že cílem speciální péče je, aby tyto děti byly co nejméně izolovány od svých vrstevníků a jejich postižení nebylo limitujícím faktorem ve vzdělávání. Je třeba je vychovávat k vzájemné pomoci a solidaritě a za pomoci speciálních přístupů, forem a metod práce zajistit každému dítěti možnost plného rozvoje jeho schopností, podporovat všestranný rozvoj dítěte.

2.1.5 Materiální podmínky školní družiny základní školy běžného typu

Nejen činnosti, ale i materiální podmínky jsou důležité pro úspěšnou pedagogickou práci ve školní družině, jak popisuje Hájek, et al. (2007, s. 45). Proto vzdělávací program vychází z aktuálních podmínek, které jsou k dispozici a měl by zahrnovat i zamýšlené úpravy, nebo požadovaný konečný stav vybavení a zařízení školní družiny. Pro činnost školní družiny jsou ideální vlastní prostory, odpovídající svým vybavením a uspořádáním potřebám žáků. Místnosti by měly být členité, aby umožňovaly organizované i samostatné aktivity

i příležitost k odpočinku. Hájek a Pávková, et al. (2011, s. 43) podrobněji popisují vybavení školní družiny od toho nejzákladnějšího, a tím jsou stolní hry a stavebnice. Pro sportovní aktivity je potřebné sportovní náčiní. Tabule na kreslení a křídly a sady výtvarných potřeb zase pro výtvarné činnosti. Nezbytné pro rozvoj čtenářských dovedností a pěstování čtenářských návyků nesmí chybět dětské časopisy a knihy. Stejně tak důležité jsou hudební nástroje k rozvoji hudebně pohybových dovedností dětí. V současné době bývá většina školních družin vybavena televizory a další audiovizuální technikou včetně počítačů.

2.1.5.1 Materiální podmínky školní družiny základní školy speciální

Při utváření materiálních podmínek školní družiny základní školy speciální, bude nutné přihlédnout ke specifčnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením (bezbariérovost, kompenzační pomůcky), jak uvádí § 1, odstavec 3, vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. Žáci se zdravotním postižením mají nárok na podpůrná opatření, která zahrnují využití speciálních prostředků vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Odstavec 5 pamatuje na žáky s těžkým zdravotním postižením, kterým s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 3–5). Uspořádání prostoru a vybavení školní družiny základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením se velmi podobá školní družině základní školy běžného typu, ale je navíc upraveno a doplněno podle specifických potřeb dětí, které ji navštěvují.

2.1.6 Dokumentace školní družiny základní školy běžného typu

Školní družina má podle školského zákona § 28, povinnost vést pedagogickou dokumentaci o své činnosti. Jedná se o evidenci žáků (školní matriku), která obsahuje kromě základních osobních údajů také údaje o zdravotním stavu, případně zdravotním postižení, včetně údaje o druhu postižení účastníka školní družiny, jak ukládá odstavec č. 3, písmeno d, novelizovaného zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 28, odst. 3, písm. d). Doklady o průběhu vzdělávání jsou přehledem výchovně vzdělávací práce (pedagogický deník). Stěžejním dokumentem družiny je školní vzdělávací plán. Dalším ne méně důležitým dokumentem je vnitřní řád školní družiny a rozvrh provozu (Hájek, Pávková, et al. 2011, s. 45, 46).

2.1.6.1 Dokumentace školní družiny základní školy speciální

Dokumentace školní družiny základní školy speciální se oproti dokumentaci školní družiny základní školy běžného typu v zásadě neliší. Také ve školní družině základní školy speciální je třeba držet se nařízení školského zákona, jak je uvedeno v kapitole č. 2.1.6 a vést pedagogickou dokumentaci o vlastní činnosti s žáky. V případě zdravotně postižených žáků bude především evidence žáků obsahovat mnohem podrobnější údaje o zdravotním stavu žáka, konkrétně o jeho zdravotním postižení. Vzdělávací plán školní družiny základní školy speciální a vnitřní řád je třeba přizpůsobit specifikům výchovně-vzdělávací činnosti žáků se zdravotním postižením.

3 Základní škola speciální

Školní družina je zřizována také při základní škole speciální. Základní škola speciální je školské zařízení, které vzdělává děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem, nejsou-li vzděláváni jinak. Přípravu na vzdělávání těchto dětem lze poskytnout i v přípravném stupni základní školy speciální. Ředitel základní školy speciální může ve třídě, ve které se vzdělává dítě, nebo žák se zdravotním postižením zřídit funkci asistenta pedagoga na základě vyjádření školského poradenského zařízení. Ke zřízení jednotlivé třídy s upravenými vzdělávacími programy a ke zřízení funkce asistenta pedagoga, je v případě škol zřizovaných ministerstvem, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 8–10).

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální pouze se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků. Člení se na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem. Ředitel školy může žákovi se zdravotním postižením ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se podle § 16 odst. 8, věty druhé a § 48 pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku žáka. Žák, který ukončí

vzdělávací program základního vzdělávání v základní škole speciální, získá základy vzdělání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 48–55).

Podle Bazalové (2006, s. 10) je systém speciálních škol určen jako alternativa žákům, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu. Obsah výchovy a vzdělávání je přizpůsoben podle druhu a stupně zdravotního postižení žáků a snahou je, přiblížit jej obsahu výchovy a vzdělávání na odpovídajícím stupni školy pro intaktní žáky. Speciální školy se od běžných základních škol liší specifickou přípravou pedagogických pracovníků, přizpůsobením učebních plánů, použitím speciálně pedagogických metod, jež pomáhají překonávat negativní důsledky zdravotního postižení. Také volnější tempo výuky s možností prodloužit si délku školní docházky a náročnější didaktická technika je pro speciální školu typická.

4 Charakteristika zdravotního postižení

Zdravotní postižení obecně charakterizuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb. § 16 zahrnuje vzdělávání zdravotně postižených do vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Odstavec 2, § 16 pak blíže konkretizuje zdravotní postižení na postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1–2). Podobně vymezuje zdravotní postižení i Pipeková (2006, s. 23).

Poněkud jinak člení zdravotní postižení Michalík, et al. (2011, s. 34, 35), podle něhož se skupina zdravotně postižených vnitřně diferencuje podle převládajícího postižení. Jako nejčastější postižení uvádí **tělesné, mentální**, do kterého zahrnuje i **postižení duševní a poruchy autistického spektra, postižení zrakové, sluchové a řečové**. K těmto zdravotním postižením se podle Michalíka, et al., opomíjí obvykle přiřadit další skupiny postižení, kterými jsou **kombinovaná**, kombinace jednotlivých postižení (zvláště hluchoslepota) a **nemocné civilizačními chorobami**. Nejběžnějším dělením jak uvádí Michalík, et al., je dělení zdravotního postižení podle hloubky na mírné, středně těžké a těžké postižení. Michalík, et al. (2011, s. 59) dále zmiňuje, že český právní řád neobsahuje komplexní definici, koho je třeba považovat za zdravotně postiženého. Důvodem je neexistence speciální

právní normy, která by ucelenou formou upravovala postavení občanů se zdravotním postižením.

4.1 Jak pracovat s jednotlivými typy zdravotního postižení

Výchovně vzdělávací činnost žáků se zdravotním postižením vyžaduje podpůrná opatření, kterými jsou kromě speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání také kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice, didaktický materiál, ale například i asistent pedagoga. Využití takových podpůrných opatření se liší podle jednotlivých typů zdravotního postižení a jsou odlišná nebo poskytovaná nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách běžného typu (Ludíková, et al. 2010, s. 14). V této kapitole stručně popíšeme některé přístupy a pomůcky.

4.1.1 Žáci s mentálním postižením

Krejčířová in Renotiérová, Ludíková, et al. (2006, s. 168–171) uvádí, že výchovu a vzdělávání jedinců s mentálním poškozením chápeme jako celoživotní proces, kde hlavní a nejúčinnější terapií je učení. Vzhledem ke konkrétnímu myšlení osob s mentální retardací a obtížnosti chápání mluveného slova má používání speciálních pomůcek v didaktických postupech při práci s mentálně postiženými velký význam. Tyto pomůcky respektují zvláštnosti jejich poznávacích procesů a při jejich využití se doporučuje postupovat od konkrétních předmětů až k abstraktním. Hučík in Lechta (2010, s. 262) klade důraz na metodický postup při výchovně-vzdělávací práci, který zabezpečuje uvědomělé zvládnutí učiva, rozvoj rozumových schopností dítěte a jeho přípravu na praktický život (rozmluva a rozhovor, demonstrace, osvojování vědomostí z učebnic a jiných knih, pozorování, cvičení, pracovní dovednosti, upevňování vědomostí a opakování). Při práci se těžkým a hlubokým postižením se podle Krejčířové in Renotiérová, Ludíková, et al. (2006, s. 171) využívá **metoda bazální stimulace a komunikace**. Ideálním prostředím pro využití těchto metod je **snoezelen**, místnost vybavená technickými prostředky, které pomáhají rozvíjet veškeré smyslové vnímání klienta. Také Valenta in Michalík et al. (2011, s. 129–142) uvádí pro zlepšení komunikačních schopností osob s těžším mentálním a dalším postižením využití **alternativní a augmentativní komunikace**. Jako další speciální přístupy popisuje **expresivně terapeutické postupy** (muzická a arteterapeutická intervence, ergoterapie, terapie

hrou). Hučík in Lechta (2010, s. 262) zmiňuje jako nejdůležitější speciální výchovně-vzdělávací metody v procesu edukace mentálně postižených žáků **metodu vícenásobného opakování informace, metodu nadměrného zvýraznění informace, metodu zvýraznění informace instrukčními medii, metodu zapojení více kanálů do přijímání informací, metodu optimálního kódování, metodu intenzivní zpětné vazby, pozitivního posilování a metodu individuálního přístupu.**

4.1.2 Žáci s tělesným postižením

Podle Fischera a Škody (2008, s. 58) je výchova a vzdělávání žáků s tělesným postižením nezastupitelnou součástí **komprehenzivní rehabilitační péče**. Přístupy ke vzdělávání tělesně postižených předurčuje skutečnost, že ve většině případů tělesného postižení nedochází ke snížení mentálních schopností žáků. Význam ucelené rehabilitace při práci s tělesně postiženými zdůrazňuje i Novosad in Michalík et al. (2011, s. 219). Ucelená rehabilitace má podle něj předcházet a redukovat působení nepříznivých vlivů na vývoj a formování osobnosti s tělesným postižením, neboť život se zdravotním postižením znamená znesnadnění určitých činností, dosahování běžných cílů, ale i narušení přirozených sociálních vazeb a funkcí jedince. Jak uvádí i Slowík (2007, s. 104), zcela zásadním problémem osob s tělesným postižením bývá často především jejich omezená mobilita a invalidita. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením vycházíme podle Novosada z obecných edukačních zásad a výukových metod s tím, že se speciálně-pedagogické působení zaměřuje na **metody reedukace a kompenzace**, které společně s ucelenou rehabilitací tvoří metodologický základ speciálně-pedagogické podpory. Důležitým požadavkem na vybavení školského zařízení, které navštěvuje žák s tělesným postižením je podle Fischera a Škody (2008, s. 64) zajištění bezbariérového přístupu do takového zařízení, tedy zajištění maximální mobility takového žáka. **Ergoterapie a protetika** je, jak uvádí Novosad in Michalík et al. (2011, s. 259) nedílnou součástí ucelené rehabilitace osob s tělesným postižením. Zahrnuje nácvik sebeobsluhy a vybavení člověka s postižením různými **kompenzačními pomůckami**. Tyto pomůcky rozčleňuje takto: **opory** (hole, berle, chodítka), **mechanické a motorové vozíky, ortézy a korzety, protézy, ortopedická protetika**. Jonášková in Renotiérová, Ludíková, et al. (2006, s. 244) doplňuje tyto pomůcky o **zařízení a příslušenství vozíku pro překonávání architektonických bariér**.

4.1.3 Žáci se zrakovým postižením

Podle Krhutové in Michalík et al. (2011, s. 304) mají děti, žáci a studenti se zrakovým postižením právo bezplatně užívat při vzdělávání **speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky** poskytované školou. Žáci, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se vzdělávají s použitím **Braillova hmatového písma**. Dalším podpůrným opatřením je využití služeb **asistenta pedagoga**. Slowík (2007, s. 62–65) uvádí, že při výchově, vzdělávání a rozvoji zrakově postižených osob vychází speciální pedagogika z jejich zachovaných nebo znovu získaných schopností. Omezení v důsledku smyslového postižení lze kompenzovat pomocí speciálních pomůcek pro osoby se zrakovým postižením: **optické pomůcky** (binokulární nebo příložní lupy pro slabozraké), **optoelektronické pomůcky** (kamerové zvětšovací televizní lupy), **pomůcky na bázi PC**. Ostatní pomůcky dělí na **orientační** (bílá hůl) a **záznamové** (Pichtův psací stroj). U jedinců s vážnou zrakovou vadou klade Slowík rovněž důraz na **komplexní rehabilitaci**, přičemž by veškeré rehabilitační aktivity měly směřovat ke zlepšování orientace, odstraňování komunikačních bariér a dosažení co nejvyšší míry samostatnosti a nezávislosti osob se zrakovým postižením. Při vzdělávání osob se zrakovým postižením je nezbytné dodržovat některé základní zásady, jako jsou: **dostatek světla, přiměřená pokojová teplota** potřebná pro schopnost hmatového vnímání, **omezení hluku a vhodná úprava prostoru** pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci. Při edukaci žáků se zrakovým postižením uvádí Šimko a Šimko in Lechta (2010, s. 204, 205) jako důležité, zaměřit se zejména na **rozvíjení zrakových funkcí, rozvíjení sluchového a hmatového vnímání, rozvíjení čichu a chuti, estetického vnímání, nácvik orientace a mobility**. Stejně důležité je věnovat dostatečnou pozornost **rozvoji komunikační schopnosti** žáka s tímto postižením.

4.1.4 Žáci se sluchovým postižením

Problematickou oblastí sluchově postižených je komunikace. Fyzické prostředí, kde probíhá výchovně vzdělávací proces, je třeba upravit akustické prostředí a omezit zdroje zvuků na minimum. Efektivitu komunikace sluchově postiženého žáka může vážně ovlivnit zdroj světla, neboť odezírání mluvené řeči vyžaduje dokonalé osvětlení celého obličeje mluvčího. Významnou pomůckou při komunikaci s osobami se sluchovým postižením je zavedení vizuálních podnětů a názornosti. Potměšil in Michalík, et al., vymezuje čtyři skupiny sluchově postižených, které mají velmi různé požadavky a vyžadují specifické přístupy při

komunikaci. Nejstarším přístupem je **orální metoda**, která je založena na dovednosti využívání mluvené řeči, výcviku v odezírání a rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu. Přístup s využitím **totální komunikace** zahrnuje spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků. To znamená spojení využití mluvené řeči se znakovým jazykem, prstové abecedy, psaní a dalších prostředků vedoucích ke vzájemnému porozumění. Nejeftektivnějším z hlediska budování a praxe komunikační strategie pro osoby se sluchovým postižením je v současnosti **bilingvální přístup**. Jde o komunikační systém, při kterém je v naprosto rovnocenném postavení jazyk znakový i český. Dalším přístupem je využití **komunikační techniky** vhodné **pro osoby s kochleárním implantátem** pro ochluchnuvší osoby, jak uvádí Potměšil in Michalík et al. (2011, s. 374–390). Slowík (2007, s. 71) zmiňuje, že osoby se sluchovým postižením mají kromě komunikační bariéry také deficit v orientačních schopnostech, prožívají psychickou zátěž (život ve „vězení ticha“), síť sociálních vztahů je omezená a postižení sluchu má negativní vliv na vývoj myšlení. Suralová a Langer in Renotírová, Ludíková, et al. (2006, s. 179–182) uvádí jako nejrozšířenější kompenzační a rehabilitační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením **sluchadla** různých typů, vedle nichž jsou využívány **kolektivní zesilovací aparatury** (indukční smyčky), **pojítka**, **indikátory hlásek**, **zesílené telefony** a **počítače** a v neposlední řadě **kochleární implantát**.

4.1.5 Žáci s narušenou komunikační schopností

Intenzivní podpora rozvoje komunikačních schopností těchto žáků je nezbytnou součástí vzdělávání zejména ve speciálních školách (Slowík 2007, s. 90). Vzdělávání běžně užívanými metodami často není podle Klenkové in Vítková pro tyto jedince dostupné, a proto se využívá netradičních speciálních metod a technik, které pomáhají překonávat komunikační bariéry. Pro žáky těžce zdravotně postižené, u nichž je verbální komunikace omezena nebo zcela nemožná jsou určeny **systémy augmentativní a alternativní komunikace (AAK)**. Mezi nejznámější jednoduché verbální i neverbální komunikační systémy Klenková in Vítková řadí **facilitovanou komunikaci** Rosemary Crossleyové, **Makaton** Margaret Walkerové, **Piktogramy**, **metodu Bliss** Charlese Blisse a **metody sociálního čtení** (Klenková in Vítková 2004, s. 147–151). Zvýšení úspěšnosti logopedické intervence lze dosáhnout využitím aplikace pomůcek a přístrojů jako pomocného prostředku. Ve školní družině se využívá nejčastěji **stimulačních pomůcek**, **motivačních pomůcek** a **didaktického materiálu**. Stimulační pomůcky se využívají například k podnícení žáka k imitaci, napodobení zvuků, promluvě. Jsou to především hudební nástroje (Orffovy nástroje),

pomůcky ke stimulaci foukání, sání, zvukové hračky a loutky). Motivační pomůcky motivují k lepší spolupráci mezi žákem a vychovatelem a motivují je ke komunikaci (společenské hry stavebnice, dětský telefon). Soubory vět, slov, textů říkanek, symbolů, logopedické kostky a pexesa představují didaktický materiál. **Derivační** pomůcky odpoutávají pozornost od vlastního projevu, především u osob s koktavostí. **Podpůrné pomůcky** podporují nácvik artikulace, korigují koktavost (špátle) a stejně jako **diagnostické pomůcky** jsou určeny především pro intervenci logopeda (Mlčáková in Michalík et al. 2011, s. 471–473).

4.1.6 Žáci se souběžným postižením více vadami

U žáků se souběžným postižením více vadami se navzájem mohou kombinovat závažnější stupně postižení, poruch nebo narušení, ale i jejich lehčí stupně postižení. Nelze vyloučit kombinaci postižení či narušení s nadáním nebo talentem. U jedinců s vícenásobným postižením se objevují nedostatky v oblasti kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální a vyžadují zvýšenou speciálně-pedagogickou péči ve směru individuálního přístupu, speciálních metod a úpravou obsahu vzdělávání. Nedostatky jsou vždy spojené s aktuálním výskytem minimálně dvou rozdílných postižení, narušení, nebo jejich kombinací. Při výchovně-vzdělávací činnosti žáků se souběžným postižením více vadami se rovněž využívá systémů **augmentativní a alternativní komunikace**. Mezi nejčastěji používané patří: **gestikulace, znaková řeč, daktylotika, Makaton, Lormova abeceda, tiskací písmena psaná do dlaně, Braillovo písmo, odezírání, Taktiling, Tadoma** (vibrační metoda), **komunikace prostřednictvím vibračních a elektroakustických zařízení** (Ludíková in Renotierová, Ludíková, et al. 2006, s. 303–305).

4.1.7 Žáci s poruchou autistického spektra

Podle Mühlpachra in Vítková (2004, s. 351, 352) obtíže u osob s autismem v oblasti komunikace a sociálního chování nemusí být spojeny vždy s nižší úrovní rozumových schopností. Jejich odlišný přístup ke světu je ovlivňován jejich specifickými psychickými rysy v oblasti vnímání, pozornosti, paměti a myšlení. Autistický žák potřebuje kromě speciálních vzdělávacích metod a pomůcek velmi individuální přístup vyučujících. Objevuje věci v jednotlivostech, které nedokáže zobecnit. Vše poznává a objevuje v rámci svých specifických podmínek. Výchovně-vzdělávací proces je pro žáky s autismem velmi náročný na čas a uspořádání prostoru. Rovněž je potřeba **větší počet vychovatelů**, kteří se takovým

žákem zabývají a jsou schopni chápat příčiny jejich behaviorálních zvláštností a poruch chování. Porucha chování je většinou autismem způsobená neschopností vyjádřit naléhavost některé ze svých potřeb. U jedinců s autismem prakticky neexistuje napodobování. Mühlpachr in Vítková (2004, s. 361) dále uvádí všeobecně platné zásady při práci s autistickým žákem. Podle těchto zásad je mimo jiné třeba uznávat dítě v jeho jiném bytí. Pokusit se pochopit, že zdánlivě nesmyslné jednání má pro dítě význam. Vstoupit s dítětem do kontaktu i přes jeho nezvyklé sociální způsoby chování a na základě pozitivně vybudovaného vztahu vytvořit formu kontaktů sociálně akceptovatelných. Přijmout, že se dítě vyhýbá očnímu kontaktu, pokud toleruje pouze indirektní oslovení, samo na oční kontakt přistoupí. V neposlední řadě je třeba podporovat výstavbu vlastní identity. Fischer a Škoda uvádí jako hlavní symptomy autismu neschopnost navázání kontaktu s ostatními lidmi, zálibu v neobvyklých předmětech a vyhýbání se pohledu do očí. Stejně jako Mühlpachr tedy popisují, že jedním ze základních projevů je deficit v oblasti sociálních interakcí. Kromě farmakologického přístupu lze u jedinců s autistickou poruchou aplikovat **behaviorální terapii**. Pro práci s autisty byly vytvořeny speciální **behaviorálně edukační programy**. V České republice je využívána metodika programu „**TEACCH**“. Tento program strukturovaného učení spočívá v individuálním přístupu, strukturaci a vizualizaci (Fischer a Škoda 2008, s. 124–127).

4.1.8 Žáci s vývojovými poruchami učení nebo chování

Žáky s vývojovými poruchami učení označuje Fischer a Škoda (2008, s. 121) jako žáky s poruchou školních dovedností a motorické funkce. Toto je souhrnné označení pro různorodé skupiny poruch, které se projevují výraznými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy. Jak Fischer a Škoda dále uvádí, u žáků se specifickými poruchami učení lze pozorovat určité odlišnosti v chování, které mohou být způsobeny primárně jako součást lehké mozkové dysfunkce a deficitů dílčích funkcí. Sekundárně jako důsledek prožívání neúspěchu a negativního hodnocení dospělých. Tyto obranné mechanismy se mohou projevat jako nesoustředěnost, neklid. Někdy se žák chová infantilně, lze zaznamenat zvýšenou vzrušivost vůči podnětům. Dítě se vyhýbá školní práci a kompenzační chování se může projevovat „šáskováním“, rušením výkladu v hodině či projevy agresivity nebo nepřátelství. Častá je i vzdorovitost a úzkostné stažení se do sebe. U žáků s diagnostikovanou poruchou se preferuje **individuální přístup** a **reedukační péče** probíhající v průběhu celého edukačního procesu

(Fischer, Škoda 2008, s. 117–119). Kocurová in Slowík (2007, s. 128) při reedukaci žáků s poruchami učení doporučuje, zaměřit se především na zmírňování projevů poruch učení pomocí speciálních technik (obtahování, postřehování, slabikování, společné čtení). Přínosem je i využití **multisenzoriálního přístupu**, jehož podstatou je zapojení co nejvíce smyslů při výuce (kostky s písmeny vyrobenými z různých materiálů a v různých barvách) a **specifické pomůcky** (čtecí okénka, bzučáky pro zdůrazňování slabik). Ke zmírňování obtíží dále velmi dobře slouží **nápravná cvičení a fixace vhodných stereotypů**. Zápotočná in Lechta (2010, s. 309) upozorňuje na jedinečný nástroj inkluze dětí se specifickými poruchami učení do běžného prostředí školní třídy, kterým je **kooperativní učení**.

Poruchy chování jsou vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nechtěné nebo až nepřijatelné. Při posuzování chování se musí přihlížet k věku žáka a k úrovni rozumových schopností. (Fischer, Škoda 2008, s. 141, 142). U žáků s poruchami chování Train in Slowík (2007, s. 132) doporučuje kromě specifických metod a přístupů ve vzdělávání a výchově **respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost, náladovost** a možnost **strukturovat učení**. Fischer a Škoda (2008, s. 135) uvádí, že kratší úkoly snižují tenzi žáků s poruchami chování a upozorňuje na důležitost zadávání jednotlivých úkolů a důsledné sledování jejich plnění. Jak Train in Slowík (2007, s. 132) uvádí, vymezení jasné a srozumitelné výchovné hranice je stejně tak nutné, jako trpělivý, tolerantní a klidný přístup. **Zklidnění a zachování pravidelnosti a rytmu** ve všech činnostech je základním předpokladem při výchově a vzdělávání těchto žáků.

5 Metody speciální pedagogiky

Speciální pedagogika se podle Renotiérové a Ludíkové, et al. (2006, s. 23) zabývá jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska rozvoje, výchovy a vzdělávání. Zahrnuje v sobě oblasti, kterými vymezuje své přístupy k těmto jedincům: **etiologii** (stanovení příčin postižení), **fenomenologii** (přesné definování obrazu postižení), **prevenci** (zabránění vzniku defektivity) a **výchovnou terapii**. Výchovná terapie uplatňuje ve své komplexnosti speciálně-pedagogické metody.

5.1 Etiologie a fenomenologie

Aby mohl být určen charakter výchovy a vzdělávání postiženého žáka, musí být objasněny příčiny vzniku postižení a musí být stanoven přesný obraz postižení. Ke stanovení diagnózy postiženého žáka je třeba spolupráce lékařských oborů a dalších vědních disciplín (psychologie, sociologie). Na výsledky uvedených šetření navazuje speciálně-pedagogická diagnostika s využitím vlastních specifických metod, které lze členit na obecné a speciální (Renotířová, Ludíková, et al. 2006, s. 23).

Pipeková (2006, s. 61–64) mezi obecné diagnostické metody zařazuje: **rodinnou** a **osobní anamnézu** a **katamnézu**. Jako metody odborného speciálně-pedagogického vyšetření, které mají zjistit druh a stupeň postižení uvádí: **pozorování**, **rozhovor**, **dotazník**, **diagnostické zkoušky** (ústní a písemné), **praktické zkoušky** (jemná a hrubá motorika, funkce smyslových orgánů, laterita), **kazuistika**, **přístrojové metody** (audiometr, počítačová technika).

5.2 Prevence

Prevence jsou aktivity zaměřené na předcházení ohrožení, narušení nebo postižení u člověka. Procházková in Renotířová, Ludíková, et al. (2006, s. 24) dělí metody prevence na: **primární** (předcházení defektům orgánovým a funkčním), **sekundární** (předcházejí nepříznivému vývoji a zhoršování stavu již vzniklého defektu nebo defektivy), **terciální** (následné, dispenzární služby mimo úsek školství).

5.3 Výchovná terapie

Podle Renotířové a Ludíkové, et al. (2006, s. 24, 25) spočívá výchovná terapie ve speciálně-pedagogických metodách, které se zaměřují na překonávání, zmírnění, případně i na prevenci defektivy, tj. narušených vztahů jednice se speciálními potřebami k výchově, vzdělávání a práci. Renotířová a Ludíková je člení na metody reedukace, kompenzace a metody rehabilitace.

5.3.1 Metody reedukace

Jsou postupy zaměřené na rozvoj a celkové zlepšení funkcí, které se v důsledku orgánového, vrozeného či získaného poškození nerozvinuly nebo zcela vymizely a dále jsou zaměřeny na odstranění nežádoucích důsledků předchozí výchovy. Renotiérová a Ludíková, et al. (2006, s. 25), rozlišuje přístup **monosenzoriální**, který zaměřen na rozvoj postižených funkcí bez podpůrného využití jiných funkcí a přístup **multisenzoriální**, jenž využívá funkcí zdravých a nepostižených coby pomocných činitelů. Tyto metody se uplatňují v celém procesu speciální výchovy a vzdělávání ve spojení s metodami vyučování a výchovy prostřednictvím slova, názoru nebo praktické činnosti. V případě zrakově postižených se jedná o reedukaci zraku, u tělesně postižených o pohybovou reedukaci, u osob s poruchami chování o reedukaci v oblasti chování a mravních vlastností.

5.3.2 Metody kompenzace

Speciálně-pedagogické postupy, které zdokonalují a vylepšují výkonnost jiných funkcí než těch, které jsou postiženy. Nahrazují chybějící funkce jinými, nebo vyrovnávají nedostatky u znevýhodněného jedince v jedné oblasti kvalitami v oblasti jiné. U neslyšících plní kompenzační funkci zrak a u nevidomých sluch, hmat i čich. Vyrovnávání nedostatků postižených v oblasti tělesné, smyslové či mentální dobrým chováním, pozitivním vztahem k práci, celkovým pozitivním vztahem ke společenskému prostředí, lze podle Renotiérové a Ludíkové, et al. (2006, s. 25, 26) chápat taktéž jako kompenzační metody.

5.3.3 Metody rehabilitace

Tento termín je podle Renotiérové a Ludíkové, et al. (2006, s. 25) v lékařství chápán v užším slova smyslu jako postupy, které upravují orgánový defekt a obnovují narušené funkce prostřednictvím nápravných cvičení, zaměřených na aktivizaci tělesných a psychických schopností postižených osob. Ve speciální pedagogice se rehabilitační metody chápou v širším slova smyslu nejen jako znovunavrácení (rehabilitace), ale především ve smyslu uzpůsobení (habilitace) i takových osob, které původně nikdy nebyly intaktní a s některým postižením se již narodily. Jsou to tedy speciálně uzpůsobené modifikované výchovné a vzdělávací metody, jejichž cílem je odstranit nebo zmírnit následky postižení a tím dosáhnout socializace (resocializace) postižené osoby. Výchovně-vzdělávací složka

využívá speciálně pedagogické rehabilitační metody jako součást komprehenzivní (ucelené) rehabilitace. Renotiérová a Ludíková, et al. (2006, s. 25, 26) popisuje jednotlivé složky komprehenzivní terapie a jejich cíle takto:

Rehabilitace léčebná – léčba operativní a medikamentózní a léčba rehabilitační, do které patří fyzioterapie, léčba prací, ergoterapie, balneoterapie a jiné.

Rehabilitace výchovně-vzdělávací – výchova a vzdělávání (všeobecné i odborné), příprava na povolání, výchovné poradenství.

Rehabilitace pracovní – je zaměřena na kvalifikaci a rekvalifikaci osob se specifickými potřebami. Usiluje o rozvoj speciálních vědomostí, dovedností a návyků těchto osob v pracovním procesu.

Rehabilitace sociální – cílem této rehabilitace je zajištění bydlení, zaměstnání, dopravy, zájmového a kulturního vyžití znevýhodněným jedincům.

Rehabilitace psychologická – využívá možností psychologického ovlivňování znevýhodněných jedinců při vyrovnávání se s postižením a ve všestranném rozvoji jejich motivace vůči všem oblastem života.

Rehabilitace technická – zajišťuje oblast výzkumu a vývoje ortopedických pomůcek, protéz a jiných technických prostředků.

Rehabilitace právní – stará se o návrhy a realizaci zákonů a směrnic k zajištění práv pro osoby se speciálními potřebami.

Rehabilitace ekonomická – organizuje a řídí výrobní činnosti a produktivní práce postižených jedinců.

5.3.4 Terapeuticko-formativní přístupy

Terapeuticko-formativní přístupy jsou opatření, která umožňují speciálním pedagogům, psychologům a psychoterapeutům dosahovat u osob s postižením normy. Jednou z aplikačních oblastí terapeutických metod je i speciální pedagogika. Zde je mimo jiné významná především **ergoterapie**, která je chápána jako určitý druh fyzioterapie, kdy se pracovní činností využívá k žádoucí stimulaci motorických funkcí, ke zvětšení svalové síly a ke zlepšení svalové koordinace. Ve speciálně-pedagogickém pojetí je pracovní činnosti využíváno i k žádoucí změně chování a sebepojetí. Dalšími psychoterapeutickými

formativními postupy ve speciální pedagogice jsou: **arteterapie, terapie hrou, psychomotorická terapie, expresivní terapie, muzikoterapie, biblioterapie, zooterapie, skupinová rozhovorová sezení** a další (Oldřich Müller in **Renotírová, Ludíková, et al.** 2006, s. 59–70).

Vítková in Müller et al. (2007, s. 223–230) oproti Renotírové a Ludíkové, et al., uvádí navíc další metodu, kterou je **metoda bazální stimulace**, která se využívá při vzdělávání žáků s těžším postižením a více vadami. Tuto metodu popisuje jako pedagogicko-psychologickou aktivitu, která se snaží nabídnout jedincům s mentálním postižením a více vadami možnost pro rozvoj jejich osobnosti prostřednictvím nabídky podnětů všude tam, kde se postižený člověk vzhledem ke svému postižení není schopen sám postarat o dostatečný příjem podnětů pro svůj vývoj. Principem bazální stimulace je, že jedinec je uveden do reality, zprostředkováním zkušenosti a vjemů „*přes tělo*“, za pomoci terapeuta, vychovatele nebo učitele, který je svým vlastním tělem vtažen do tohoto zprostředkování. Protože je postižený jedinec nucen omezit se na nejzákladnější životní výkony, které jsou často spojeny jen s vlastním tělem, dostává se do určité izolace od světa a nedokáže ho ani přiměřeně akceptovat. Pomocí základních podnětů lze dosáhnout občas částečného otevření takového individuální izolace. Tyto podněty, kterými je možné na postiženého jedince působit, Vítková dělí na:

Somatické podněty – pomocí těchto podnětů lze docílit pozitivní zkušenost s vlastním tělem a jeho hranicemi. Primární zkušenost se vyvíjí dotykem za pomoci masáže.

Vibrační podněty – se provádějí po celém těle pomocí malého vibrátoru. Dítě se učí cítit vibraci.

Vestibulární podněty – zprostředkovává člověku s těžším mentálním postižením nebo více vadami informaci o poloze těla v prostoru nebo jeho pohybu v prostoru.

Čichové a chuťové podněty – použití jednoznačných pachových a chuťových podnětů k rozlišení jednotlivých pachů všedního dne.

Sluchové a zrakové podněty – kombinace zvukových podnětů s pohybem a dotykem. Hrové nabídky s využitím různých materiálů pro hmatové činnosti. Dítě se učí reagovat na podněty, které se bezprostředně nevztahují k tělu.

Komunikační a sociálně-emocionální podněty – vzbuzení pozornosti stimulací dítěte mimikou a zabarvením hlasu.

6 Předpoklad odborné kvalifikace pedagoga pro práci ve školní družině a pracovní náplň

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků ve školní družině a jejich další vzdělávání upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (Hájek, et al. 2007, s. 47).

6.1 Pedagogický pracovník

Podle Valenty (2010, s. 16–19) je pedagogický pracovník taková fyzická osoba, která může vykonávat činnost ve smyslu ustanovení § 7 odst. 7 školského zákona, v pracovněprávním vztahu ke škole nebo školskému zařízení a vykonává přímou pedagogickou činnost. Mezi pedagogické pracovníky řadí Valenta podle platné právní úpravy mimo jiné vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga.

6.2 Vychovatel

Odbornou kvalifikaci vychovatele stanoví § 16 v zákonu o pedagogických pracovnících. Předpoklady odborné kvalifikace vychovatele umožňují vychovateli působit se stejným vzděláním ve školní družině, školním klubu, ale i ve výchovných a ubytovacích zařízeních. Pro výkon práce vychovatele ve kterémkoliv školském zařízení je dostačující specializované střední vzdělání s maturitní zkouškou (Valenta 2010, s. 38).

Jinak je tomu ovšem v případě působí-li vychovatel ve školském zařízení zřízeném pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se vždy vyžaduje studium speciální pedagogiky. Tuto odbornou kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro vychovatele nebo sociální pedagogiku, dále také vzděláním určeným pro vychovatele studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku (Valenta 2010, s. 38, 39).

6.2.1 Náplň práce vychovatele

Platové zařazení vychovatele školní družiny je, jak uvádí Alinče a Tomší (2010, s. 383–385) rozděleno do 8. – 11. platové třídy. V jednotlivých platových třídách je při vymezení pracovní náplně vychovatele pamatováno na specifika práce zdravotně postižených žáků. Platové třídy vymezují náplň práce vychovatele takto:

8. platová třída – kromě běžné výchovatelské činnosti naplňující program školní družiny, je zde zahrnuta výchovatelská činnost vychovatele zrakově postižených, který působí v oblasti sebeobsluhy těžce zrakově postižených, včetně rozvíjení jejich znalosti čtení a psaní černostisku i bodového písma. Vychovatel by se měl umět orientovat v pomůckách a vybavení těžce zrakově postižených a měl by být schopen provádět vstupní a průběžnou diagnostiku. Vychovatel dále provádí speciálně-pedagogické edukační, reedukační a kompenzační činnosti, zaměřené na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

9. platová třída – do své náplně práce přímo zahrnuje odborné usměrňování zájmového vzdělávání specializovanými metodami výchovné práce i vůči dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Vychovatel by měl znát specifika jednotlivých zdravotních postižení, protože podle Alinče a Tomší, navrhuje optimalizaci podmínek (prostorových, materiálních), v nichž probíhá proces výchovy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při rozvíjení zájmové činnosti mentálně postižených jedinců, by měl využívat specifické výchovné a vzdělávací metody na základě znalostí speciální pedagogiky.

10. platová třída – předmětem práce vychovatele je komplexní výchovná a vzdělávací, diagnostická činnost, zaměřená na specifické cíle (socializační, reedukační a koordinační), kterou zpravidla vykonává vedoucí vychovatel školského zařízení. Ten také zpracovává koncepci výchovné činnosti v oblasti prostorové orientace pro těžce zrakově postižené, vede metodická setkání. Kontroluje ostatní pedagogické pracovníky a realizaci vzdělávací činnosti a programů.

11. platová třída – vychovatel působí jako metodik. Poskytuje specializovanou poradenskou činnost vychovatelům. Tvoří výchovné a vzdělávací dokumenty a evaluační nástroje. Vytváří programy integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.3 Pedagog volného času

Podle Valenty (2010, s. 39) jsou způsoby získání předpokladu odborné kvalifikace srovnatelné s těmi, které zákon stanoví pro vychovatele s tím rozdílem, že kvalifikace pro vychovatele je univerzálnější než kvalifikace pedagoga volného času. Absolvent střední školy pro vychovatele je kvalifikován i pro pedagoga volného času, kdežto absolvent středoškolského odboru specializovaného na pedagogiku volného času podmínky odborné kvalifikace pro vychovatele nesplňuje.

6.4 Asistent pedagoga

Valenta (2010, s. 40, 41) ve své publikaci uvádí, že zákon je při stanovení způsobu získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga velmi umírněný. Nejnižším postačujícím vzděláním asistenta pedagoga je základní vzdělání, které je doplněno absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v rozsahu 80 hodin. Odbornou kvalifikaci získá na základě studia pro asistenty pedagoga v minimálním rozsahu 120 hodin, což je stanoveno vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga, který získal střední vzdělání s maturitní zkouškou v jiném oboru než v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, je brán jako absolvent základního vzdělávání a je povinen si doplnit vzdělání studiem pro asistenty v minimálním rozsahu 120 hodin. Pokud má asistent pedagoga pouze základní vzdělání, musí absolvovat vždy 120 hodin vzdělávání a to bez ohledu, zda bude působit u žáků zdravotně postižených nebo sociálně znevýhodněných, aby byl odborně kvalifikován. MŠMT vydává „Standardy studia pro asistenty pedagoga“. Během tohoto studia získá asistent pedagoga kompetence „schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením“ a výstupem z tohoto studia plnou kvalifikaci.

Další odbornou kvalifikaci získá asistent pedagoga vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, sociální pedagogiku nebo vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd (Teplá, Šmejkalová 2007).

6.4.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce a zařazení asistenta pedagoga do náležité platové třídy se podle Alinče a Tomší (2010, s. 390–391) pohybuje v rozsahu 4. – 9. platové třídy:

4. platová třída – Vymezuje pracovní náplň na *pomocné práce asistenta pedagoga, které se týkají pouze základních návyků a způsobů chování*. Přímá pedagogická činnost spočívá v pomocných výchovných pracích.

5. platová třída – Během pracovní náplně asistent pedagoga provádí *rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a pohybové aktivity*. Pomáhá žákům při jejich pohybové aktivizaci.

6. platová třída – Pracovní náplní jsou výchovné práce ke *zkvalitnění společenského chování* žáků a cílené výchovné působení na zkvalitnění základních návyků společenského chování.

7. platová třída – Pracovní náplň umožňuje asistentu pedagoga výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů. *Pracovní náplň je zaměřena na rutinní pedagogickou činnost podle přesného usměrnění*.

8. platová třída – Přímá výchovná činnost je zaměřená na vzdělávací a výchovnou činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele a jejím zacílená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů. *Asistent pedagoga je v pozici „asistenta vychovatele“*. *Výchovně vzdělávací činnosti provádí podle podrobných postupů a pokynů*.

9. platová třída – Asistent pedagoga provádí samostatně vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga. *Asistent pedagoga je v pozici „asistenta učitele“*. *Práce se vyznačuje větší mírou obecnosti pokynů učitele nebo speciálního pedagoga*. Dále vykonává vzdělávací, výchovnou nebo speciálně-pedagogickou činnost v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

6.5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění č. 472/2011 Sb., kde v paragrafu 115 popisuje funkci zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato zařízení poskytují další vzdělávání pedagogických pracovníků a školských zařízení, zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí (Zákon č. 561/2004 Sb., § 115).

Vzhledem k integračním snahám v běžných školách se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a současně s tím dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělávání žáků s postižením. Bazalová se domnívá, že je v současné době nutné, aby byli všichni studenti učitelských oborů seznámeni se základy speciální pedagogiky a se speciálními přístupy nezbytnými při výchově a vzdělávání žáků s postižením (Bazalová 2006, s. 10).

7 Začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků – výzkum

V poslední době se velmi intenzivně hovoří o inkluzi, respektive o integraci dětí, žáků, studentů a osob s postižením do společnosti. Pozornost se také zaměřuje na začleňování dětí s postižením do oddílů, kroužků a zájmových aktivit. Na toto téma byl proveden výzkum s názvem: *„Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání“*. Tento výzkum byl prováděn společností GAC s. r. o., na zakázku Národního institutu dětí a mládeže v rámci projektu „Klíče pro život“. Jedná se tedy o faktory ovlivňující začleňování dětí s handicapem i do školních družin (Národní institut dětí a mládeže 2010, s. 22).

Výzkum se zabýval tím, jaké mají děti a mladí lidé s postižením možnosti zapojit se do zájmového vzdělávání, které se na ně přímo zaměřuje a jaké faktory jejich zapojení nejvíce ovlivňují. Jednou z mnoha otázek výzkumu bylo zjistit, kterým překážkám musí organizace poskytující zájmové a neformální vzdělávání při zapojování této cílové skupiny čelit. Na straně organizací je jedním z faktorů podle Národního institutu dětí a mládeže právě připravenost vedoucích, tedy jaká je jejich odborná vybavenost a zkušenost, která by měla

zahrnovat povědomí o účinných metodách pomoci pro jednotlivé typy handicapů a jaká je jejich vstřícnost k práci s mládeží se specifickými vzdělávacími potřebami. Nízká informovanost a chybějící zkušenosti či průprava pedagogů ovlivňuje zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do neformálního vzdělávání. Pedagogové mají pocit, že nemají pro práci s touto skupinou dostatečné vzdělání a uvítali by školení. Nedostatek odborné průpravy někteří řeší spoluprací s rodiči, instruktážními filmy a praktickou zkušeností z praxe. Jejich neinformovanost se projevuje především přeceňováním toho, co handicapované děti nedokáží (Národní institut dětí a mládeže 2010, s. 5–11).

Z faktorů úspěšnosti začlenění dítěte s handicapem do volnočasových aktivit uvádí výzkum faktory vnitřní, které se dají ovlivnit. Jako nejdůležitější se jeví přístup pedagoga, poskytovatele a přístup asistenta. Tyto faktory zásadně ovlivňují zapojení dítěte do neformálního vzdělávání, především v případě nespecializovaných organizací. Klíčový je přístup pedagoga, jeho ochota, úsilí a schopnosti. Pedagog s tímto přístupem by měl dobře znát diagnózu dítěte a související specifika, měl by se s ním předem seznámit a zjistit, jak s takovým dítětem bude pracovat. Dále by měl uzpůsobit aktivitu tak, aby se dítě se zdravotním postižením mohlo plnohodnotně zapojovat a nestálo stranou. Cíle vzdělávání by měl pedagog nastavit tak, aby byly dosažitelné i pro handicapované dítě. Pedagog nesmí vydělovat dítě s postižením ze skupiny, měl by jej vnímat jako plnohodnotného člena skupiny. Neměl by ale ulevovat dítěti v nárocích na jeho chování nad míru, kterou vyžaduje jeho postižení (Národní institut dětí a mládeže 2010, s. 15).

Empirická část

8 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je charakterizovat specifika školní družiny základní školy běžného typu ve srovnání s družinou základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením a zjistit jaká je odborná připravenost pedagogů pro práci ve školní družině.

8.1 Stanovené předpoklady

Předpoklad 1: Lze předpokládat, že pedagogičtí pracovníci školních družin základních škol speciálních uznávají nutnost dalšího vzdělávání častěji než pedagogičtí pracovníci družin základních škol běžného typu.

Předpoklad 2: Lze předpokládat, že více než polovina pedagogických pracovníků školních družin základních škol běžného typu nezná specifika výchovného působení pedagogických pracovníků družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením.

8.2 Použité metody

K systematickému získávání a zpracování dat jsme zvolili metodu dotazníku. Tato metoda je podle Bartošové a Skutila (2011, s. 79–81) nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou. Dotazník je metodickým nástrojem výzkumu, který zjišťuje informace o osobních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových preferencích tázaných respondentů. Umožňuje získat značné množství údajů od většího počtu respondentů, které lze snadno a rychle zpracovat. Nevýhodou může být subjektivita odpovědí, přesnost vymezených otázek a variant odpovědí, které striktně vymezují prostor pro odpovědi respondenta. Abychom ověřili stanovené předpoklady, vytvořili jsme jeden anonymní dotazník vlastní konstrukce pro oba typy vzorku respondentů – pedagogické pracovníky školní družiny základní školy speciální (dále jen ŠD základní školy speciální) a pedagogické pracovníky školní družiny základní školy běžného typu (dále jen ŠD základní školy běžného typu). Dotazník obsahuje celkem 30 otázek. V dotazníku byly použity uzavřené, polouzavřené, otevřené otázky a otázky s výběrem odpovědí. Převažovaly otázky s výběrem odpovědí, kde bylo respondentům nabídnuto několik odpovědí s možností označit více odpovídajících variant. Polouzavřené otázky umožnily následné dovysvětlení odpovědi respondenta. Otevřené otázky neomezovaly respondenta v jeho vyjádření, ale velmi obtížné bylo vyhodnocování nesourodých odpovědí. Snadné vyhodnocení umožňovaly otázky uzavřené, ale protože omezují respondenta ve vyjádření vlastního názoru, byly nejméně použitým typem otázek v dotazníku. Získaná data byla dále zpracována pomocí metody kvantitativní analýzy dat. Pro grafické znázornění jednotlivých četností jsme použili tabulky (datové matice) četností a pro znázornění kvantilů sloupcové grafy a grafy výsečové. Pro srovnání dvou tázaných skupin jsme vyjádření četností uvedli v procentech a pomocí aritmetického průměru (Haviger 2011, s. 153–164).

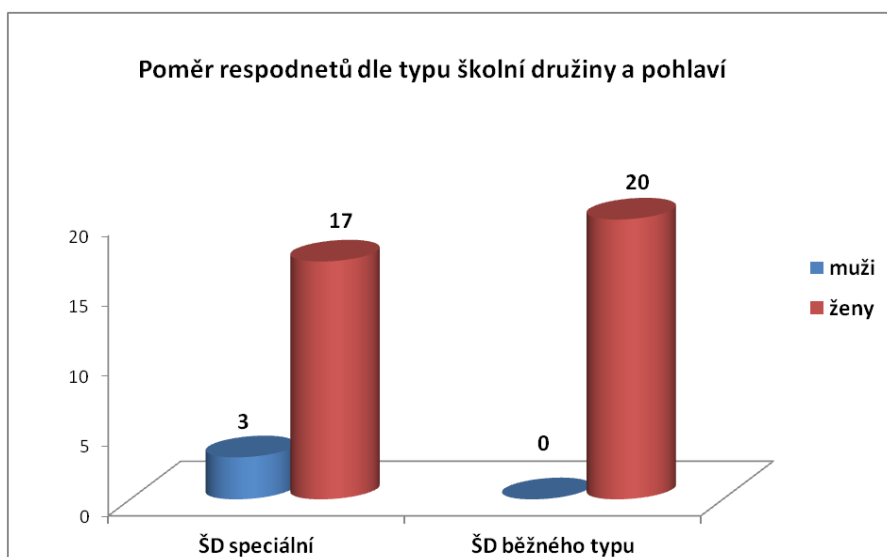
9 Získaná data a jejich interpretace

9.1 Popis zkoumaného vzorku a průběh výzkumu

Dotazníky pro pedagogické pracovníky školních družin byly doručeny osobně do základních škol speciálních a základních škol běžného typu v Libereckém kraji v říjnu 2012. Zástupcům ředitelů škol bylo předáno celkem 40 dotazníků. 20 dotazníků bylo určeno pro pedagogické pracovníky ŠD základní školy speciální a 20 dotazníků pro pedagogické pracovníky ŠD základní školy běžného typu. Po vyplnění dotazníků respondenty, byly opět osobně vyzvednuty. Tím byla zajištěna jejich 100 % návratnost.

Strukturu poměru respondentů jsme srovnávali podle několika hledisek. Základní vzorek je rozdělen dle typu pracoviště z celkového počtu (40) na dvě poloviny po 20 respondentech. Další specifika, která mohou být z hlediska profesních zkušeností pracovníků pro tento průzkum významná, jsou: genderová otázka, věková struktura, délka pedagogické praxe, dosažené vzdělání, profesní specializace.

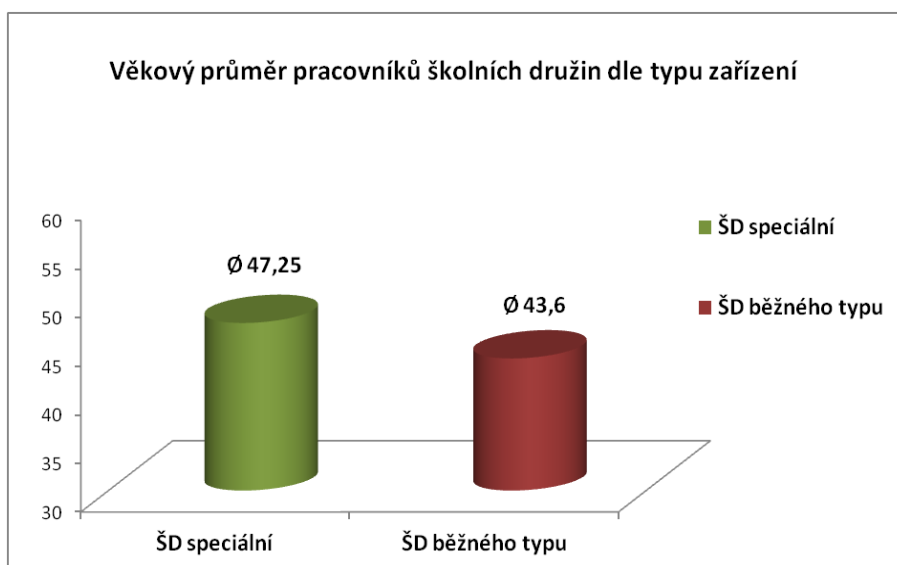
Položka č. 1 – se zabývala genderovým poměrem respondentů.



Graf č. 1

Vyhodnocení – ze zjištěných údajů vyplynulo, že z celkového počtu respondentů (40) bylo 37 žen a 3 muži. Po rozdělení respondentů podle typu pracoviště na školní družinu základní školy speciální (dále jen ŠD speciální) a na školní družinu základní školy běžného typu (dále jen ŠD běžného typu) bylo zjištěno, že ve vzorku pracovníků ŠD speciální byli 3 muži (15 %) a 17 žen (85 %). V podskupině pracovníků ŠD běžného typu byly všech 20 respondentů ženy (blíže viz graf č. 1).

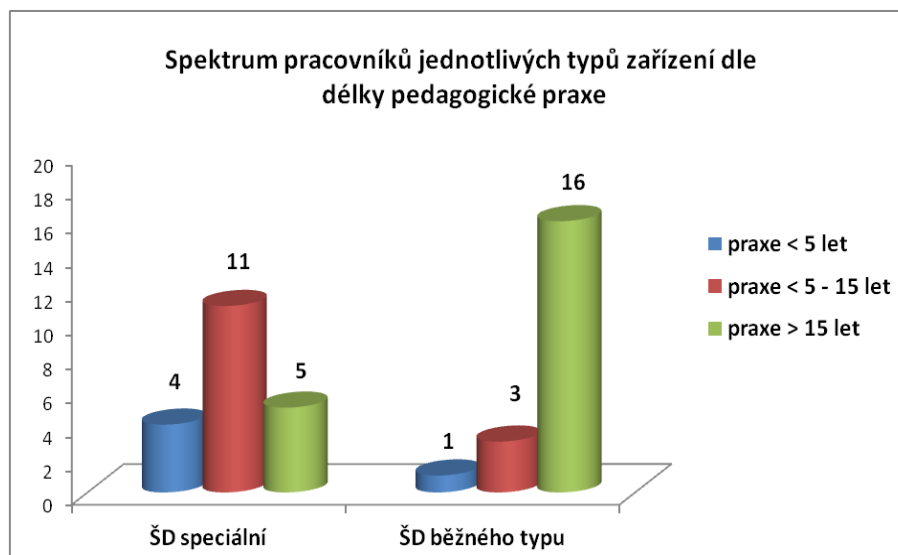
Položka č. 2 – se zabývala věkovou strukturou respondentů.



Graf č. 2

Vyhodnocení – z výsledků jsme zjistili, že průměrný věk respondentů, kteří pracují v ŠD speciální, je 47,25 let a v ŠD běžného typu činí průměrný věk 43,6 let. Uvedené hodnoty lze považovat pro účely tohoto šetření za srovnatelné. Grafické vyobrazení uváděných hodnot je zobrazeno v grafu (viz graf č. 2).

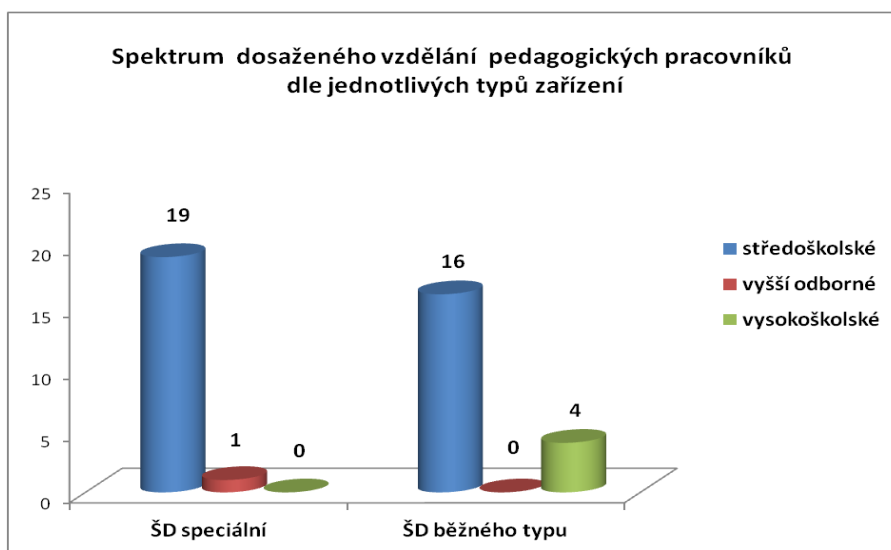
Položka č. 3 – byla zjišťována délka pedagogické praxe na obou typech pracovišť.



Graf č. 3

Vyhodnocení – délka pedagogické praxe hraje v dovednostech, znalostech, odbornosti a zkušenostech pedagogických pracovníků klíčovou roli. Délka pedagogické praxe pedagogických pracovníků ŠD speciální byla u 4 respondentů (20 %) méně než 5 let, u 11 respondentů (55%) 5–15 let, a pedagogickou praxi delší než 15 let mělo 5 respondentů (25 %) z celkového počtu respondentů (20). Délka pedagogické praxe pedagogických pracovníků ŠD běžného typu byla u 1 respondenta (5 %) méně než 5 let, u 3 respondentů (15 %) 5–15 let, a pedagogickou praxi delší než 15 let mělo 16 respondentů (80 %) z celkového počtu respondentů (20). Z výsledků našeho vzorku jsme zjistili, že nejvíce pedagogických pracovníků s pedagogickou praxí delší než 15 let, se nachází v ŠD běžného typu (blíže viz graf č. 3).

Položka č. 4 – bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání.



Graf č. 4

Tabulka č. 1

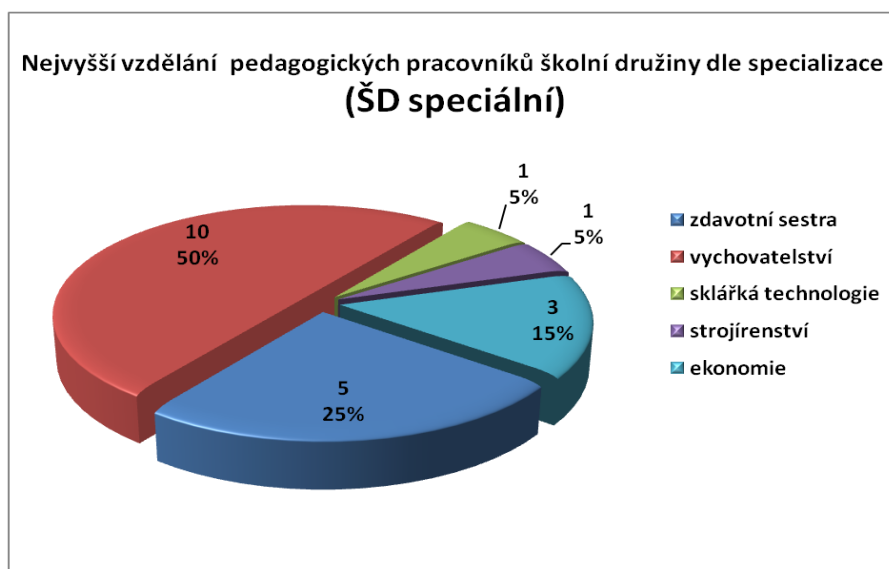
SROVNÁNÍ ÚROVNĚ VZDĚLÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ				
Školní družina při škole speciální				
	počet	bodová hodnota	bodový zisk	ukazatel
středoškolské	19	1	19	1,2
vyšší odborné	1	5	5	
vysokoškolské	0	10	0	
Školní družina při škole běžného typu				
	počet	bodová hodnota	bodový zisk	ukazatel
středoškolské	16	1	16	2,8
vyšší odborné	0	5	0	
vysokoškolské	4	10	40	

Vyhodnocení – v pedagogických oborech patří k nejvýznamnějším požadavkům příslušná úroveň vzdělání pedagogického sboru. Tato úroveň by měla vypovídat o teoretické připravenosti pedagogů. Pro účely tohoto šetření jsme jednotlivé úrovně vzdělání kategorizovali a bodově hodnotili. Jednotlivé typy vzdělání jsou hodnoceny: středoškolské vzdělání – 1 bod, vyšší odborné vzdělání – 5 bodů, vysokoškolské vzdělání 10 bodů. Konečný ukazatel úrovně vzdělání je prostým matematickým průměrem získaným součtem bodového zisku za jednotlivé úrovně vzdělání, jejichž součet je vydělen počtem respondentů. Tímto způsobem jsme zjistili, že z pedagogických pracovníků ŠD speciální, mělo 19 respondentů (95 %) středoškolské vzdělání, 1 respondent (5 %) měl vyšší odborné vzdělání. Vysokoškolské vzdělání neměl z uvedené skupiny nikdo. Z pedagogických pracovníků ŠD

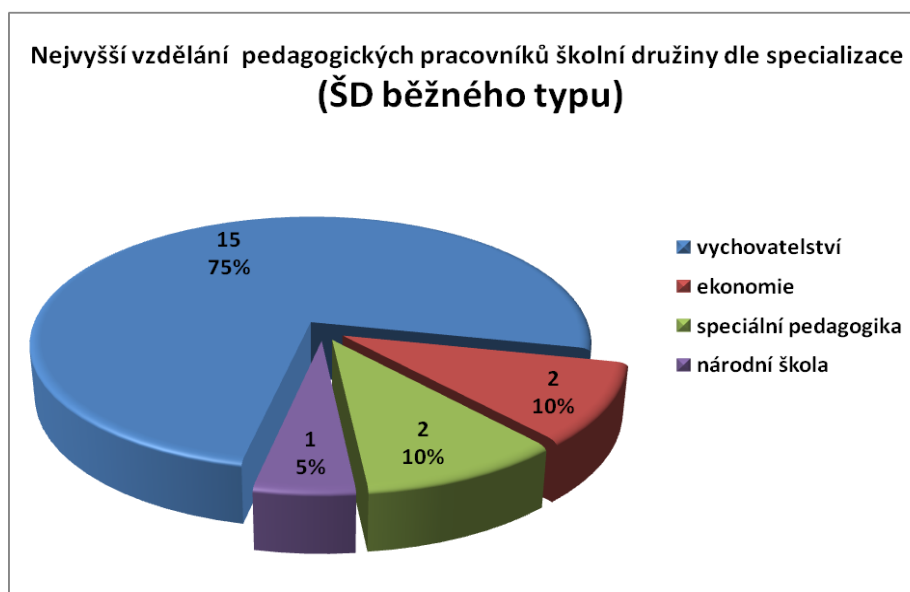
běžného typu mělo 16 respondentů (80 %) středoškolské vzdělání. Vyšší odborné vzdělání neměl nikdo z respondentů. Vysokoškolské vzdělání měli 4 respondenti (20 %). Výše uvedeným propočtem bylo zjištěno, že skupina pracovníků ŠD speciální má ukazatel stupně vzdělání o hodnotě 1,2 bodu, zatímco skupina pracovníků ŠD běžného typu má ukazatel stupně vzdělání vyšší a to na hodnotě 2,8 bodu (blíže viz graf č. 4 a tab. č. 1).

Na základě uvedeného zjištění lze konstatovat, že skupina pedagogických pracovníků ŠD běžného typu má v našem šetření vyšší stupeň vzdělání, než skupina pedagogických pracovníků ŠD speciální.

Položka č. 5 – byl zjišťován obor, ve kterém pedagogičtí pracovníci dosáhli nejvyššího vzdělání (specializace).



Graf č. 5



Graf č. 6

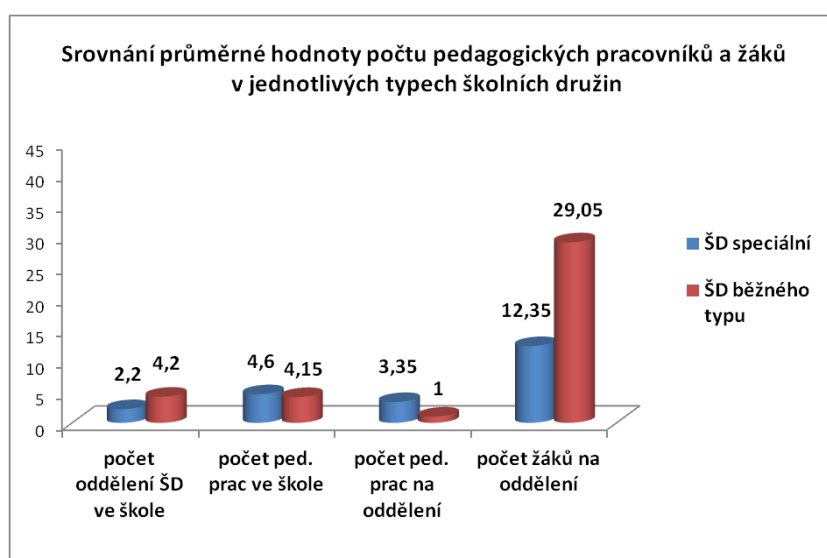
Vyhodnocení – z výše uvedených grafů (graf č. 5 a graf č. 6) vyplývá, že nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ŠD speciální dle typu specializace bylo u 10 respondentů (50 %) v oboru vychovatelství, 5 respondentů (20 %) dosáhlo nejvyššího vzdělání v oboru zdravotní sestra, 3 respondenti (15 %) v oboru ekonomie. Ostatní respondenti dosáhli nejvyššího vzdělání v technických oborech. 1 respondent (5 %) v oboru strojírenství a 1 respondent (5 %) v oboru sklářské technologie. V případě pedagogických pracovníků ŠD běžného typu bylo nejvyšší dosažené vzdělání dle specializace u 15 respondentů (75 %) v oboru vychovatelství, 2 respondenti (10 %) v oboru speciální pedagogika, 1 respondent (5 %) uvedl národní školu. Specializaci v oboru ekonomie dosáhli 2 respondenti (10 %).

Z průzkumu našeho vzorku jsme zjistili, že jako nejvyšší vzdělání dle specializace převažuje obecně obor vychovatelství, což odpovídá profesnímu zaměření pedagogů ve školní družině a požadavkům odborné kvalifikace vychovatele, které stanoví § 16 v zákonu o pedagogických pracovnících (Valenta 2010, s. 38). U pedagogických pracovníků ŠD běžného typu se nacházelo o 5 respondentů (25 %) více respondentů se specializací v oboru vychovatelství, nežli u pedagogických pracovníků ŠD speciální. V ŠD speciální se ale vyskytli pracovníci se specializací v oboru zdravotní sestra, což může souviset s výchovně-vzdělávacími specifiky ŠD speciální.

Položka č. 6 – byly zjišťovány základní údaje o školních družinách.

Tabulka č. 2

ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH – průměrné hodnoty		
	ŠD speciální	ŠD běžného typu
Počet oddělení ŠD na škole	2,2	4,2
Počet pedagogických pracovníků v ŠD	4,6	4,15
Počet pracovníků na jedno oddělení	3,35	1
Počet žáků v jednom oddělení	12,35	29,05
Počet žáků na jednoho pedagoga	3,68	29,05



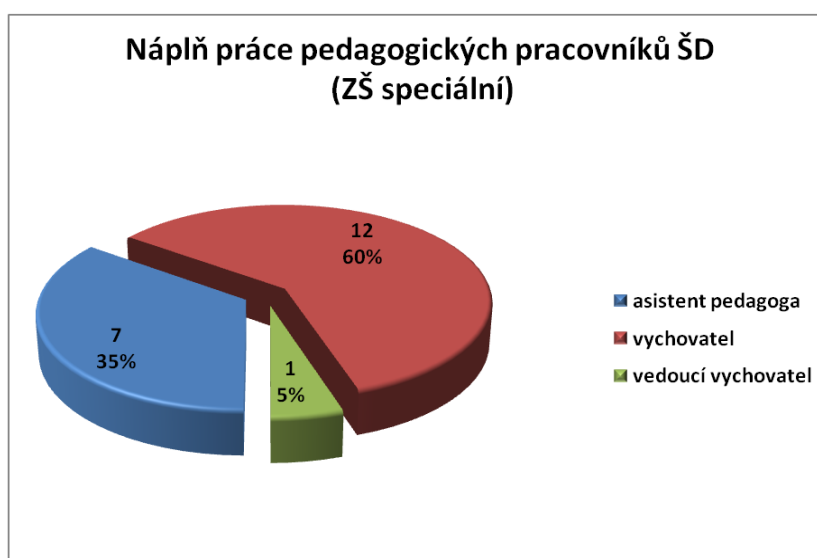
Graf č. 7

Vyhodnocení – základní údaje o školních družinách znázorňuje pomocí průměrných hodnot tabulka č. 2 a graf č. 7. Respondenti ŠD speciální uvedli na jejich škole průměrný počet 2,2 oddělení ŠD celkem. Počet pedagogických pracovníků v těchto odděleních činil celkem 4,6 pracovníků. Na jedno oddělení ŠD speciální připadlo podle zjištěných údajů 3,35 pedagogických pracovníků. Jedno oddělení ŠD speciální navštěvuje 12,35 žáků. Celkový počet 4,2 oddělení školní družiny na škole uvedli respondenti ŠD běžného typu. Počet pedagogických pracovníků pracujících v těchto odděleních činil celkem 4,15 pedagogických pracovníků. V jednom oddělení ŠD běžného typu pracuje podle zjištěných dat 1 pedagogický pracovník. Počet žáků v jednom oddělení ŠD běžného typu je 29,05 žáků.

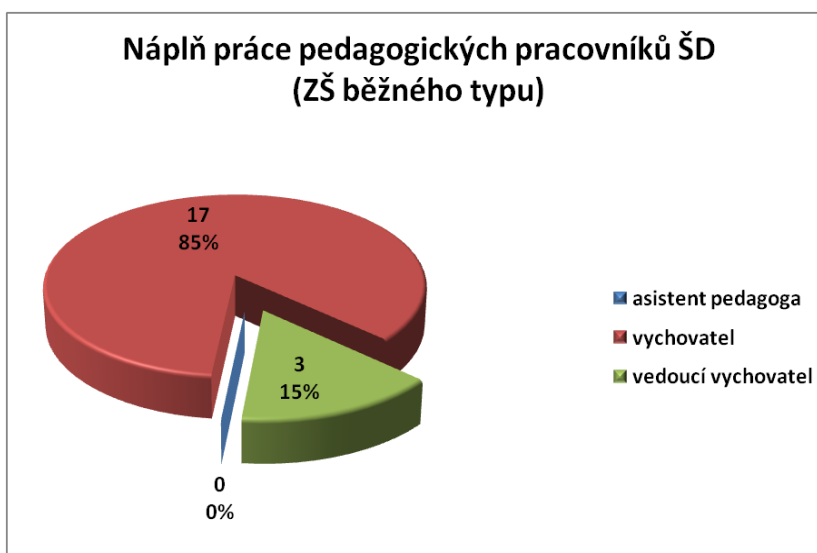
Ze zjištěných údajů je zřejmý podstatný rozdíl v počtu pedagogických pracovníků působících v jednom oddělení a počtu žáků na jednoho pedagoga vzhledem k typu ŠD. Jak jsme již výše uvedli, pracuje v jednom oddělení ŠD speciální 3,35 pedagogických pracovníků, zatímco

v oddělení ŠD běžného typu je to jen jeden pedagogický pracovník na oddělení. Počet žáků v jednom oddělení ŠD speciální je na jednoho pedagoga 3,68 žáka, oproti ŠD běžného typu, kde jeden pedagog výchovně působí na 29,05 žáků (blíže viz tabulka č. 2). Tyto rozdíly vyplývají ze specifík výchovně vzdělávací činnosti ŠD speciální.

Položka č. 7 – bylo zjišťováno pracovní zařazení pedagogických pracovníků ve školní družině.



Graf č. 8



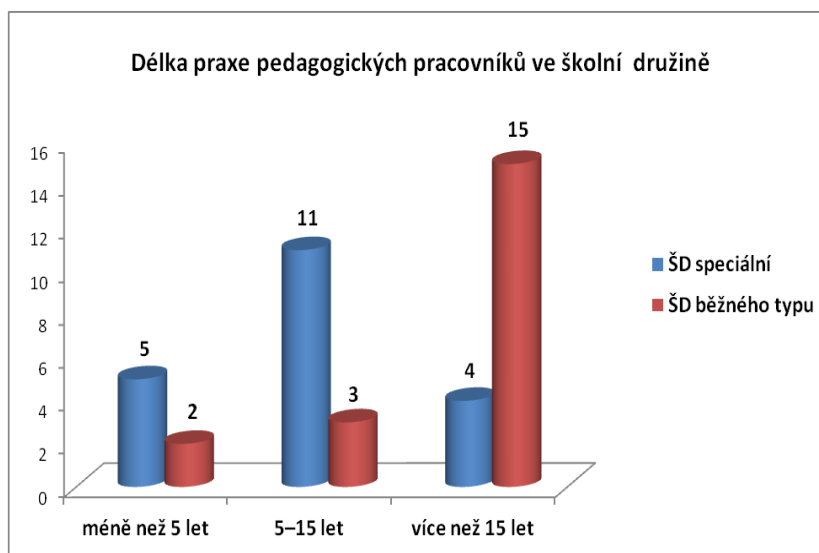
Graf č. 9

Vyhodnocení – z grafu č. 8 je zřejmé, že se pracovní zařazení a pozice pedagogických pracovníků v jednotlivých typech zařízení ŠD od sebe liší. Z celkového počtu respondentů ŠD

speciální (20) pracuje 12 pedagogických pracovníků (60 %) ve školní družině jako vychovatel a 1 pracovník (5 %) jako vedoucí vychovatel. Přítomnost 7 pracovníků (35 %) pracujících na pozici asistenta pedagoga v ŠD speciální odpovídá využití vyrovnávacích a podpůrných opatření při výchovně vzdělávací činnosti žáků se speciálními potřebami (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 1–3).

Z celkového počtu (20) respondentů působí ve školní družině ŠD běžného typu 17 respondentů (85 %) jako vychovatel a 3 respondenti (15 %) jako vedoucí vychovatel. Pozice asistenta pedagoga se v ŠD běžného typu a v počtu námi oslovených respondentů nevyskytovala (bližší viz graf č. 9).

Položka č. 8 – zjišťovala se délka pedagogické praxe ve školní družině.

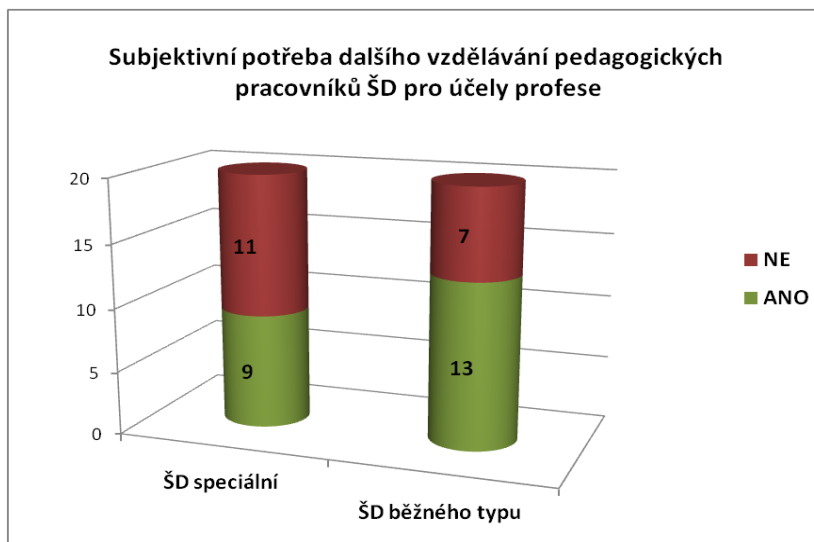


Graf č. 10

Vyhodnocení – 5 pracovníků (25 %) ŠD speciální pracovalo ve školní družině méně než 5 let, 11 respondentů (55 %) 5–15 let, a více než 15 let pracovali ve školní družině pouze 4 respondenti (20 %) z celkového počtu oslovených respondentů (20). Ve ŠD běžného typu byla délka praxe pedagogických pracovníků méně než 5 let u 2 respondentů (10 %), 5–15 let pracovali ve školní družině 3 respondenti (15 %). Více než 15 let působilo v ŠD běžného typu 15 respondentů (75 %), což je nejvíce z celkového počtu oslovených respondentů obou typů zařízení.

9.1.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

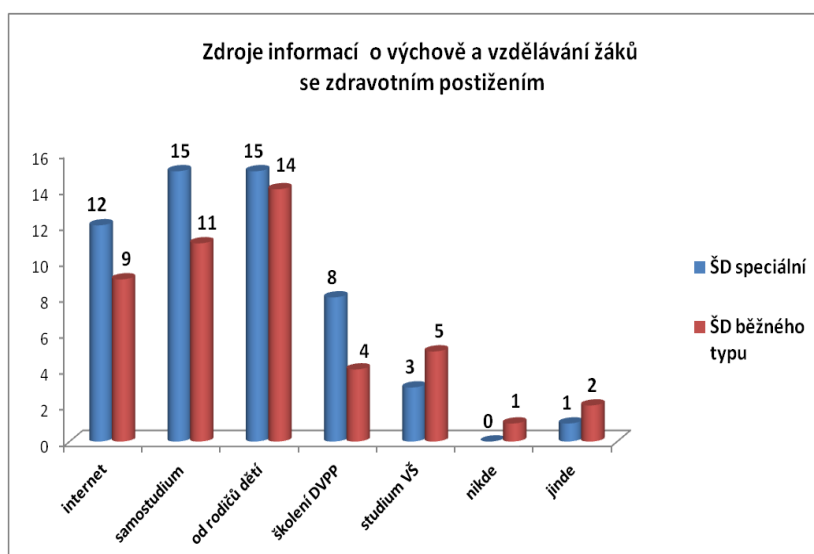
Položka č. 9 – zjišťovala se subjektivní potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ŠD pro účely profese



Graf č. 11

Vyhodnocení – 9 oslovených pedagogických pracovníků ŠD speciální (45 %) odpovědělo kladně, ale pro 11 pedagogických pracovníků (55 %) jsou pro výkon jejich profese poznatky z praxe nejdůležitější. Oproti tomu 13 pedagogických pracovníků ŠD běžného typu (65 %) pokládá teoretické poznatky pro výkon jejich profese za velmi důležité a 7 respondentů (35 %) nepovažuje další vzdělávání za nezbytné (blíže viz graf č. 11).

Položka č. 10 – respondenti měli uvést max. 3 nejčastěji užívané možnosti získávání informací o výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením.



Graf č. 12

Vyhodnocení – respondenti ŠD speciální uvedli jako nejčastější zdroj získávání informací o výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením samostudium (15×) a informace od rodičů zdravotně postižených dětí (15×). Dalším, nejčastějším zdrojem informací byl uveden internet (12×). Z průzkumného vzorku respondentů ŠD speciální vyplynulo, že nebyl jediný respondent, který by se o tyto informace vůbec nezajímal. Pedagogové ŠD běžného typu získávají informace o zdravotně postižených žácích nejčastěji od rodičů zdravotně postižených dětí (14×) a samostudiem (11×). Dalším nejčastěji užívaným zdrojem informací byl rovněž internet (9×). Jeden pedagogický pracovník ŠD běžného typu uvedl, že tyto informace nevyhledává nikde a další uvedl jiný zdroj informací, který ale blíže nespecifikoval.

Položka č. 11 – pedagogičtí pracovníci ŠD měli uvést, zda plánují v blízké budoucnosti další vzdělávání a v případě kladné odpovědi uvést jaké.

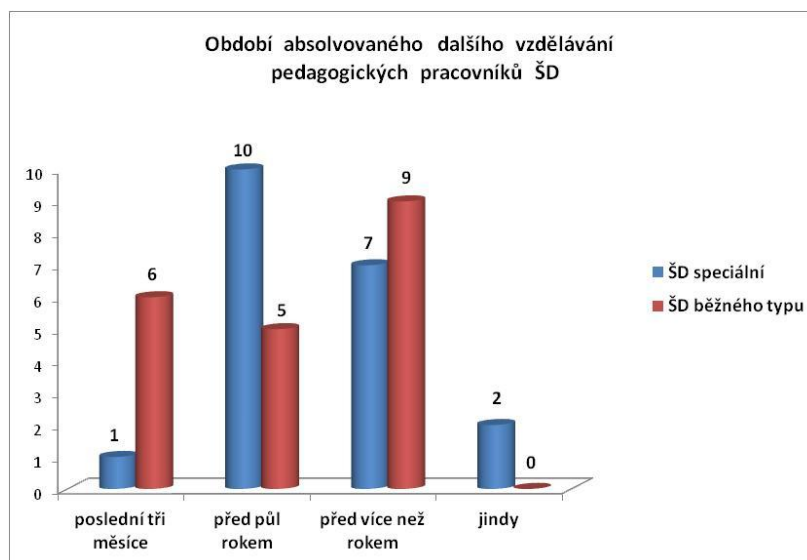
Tabulka č. 3

PLÁNOVÁNÍ A DRUH BUDOUCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ			
	NE	ANO	DRUH VZDĚLÁVÁNÍ
ŠD speciální	13	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ▪ Doplnující pedagogické studium ▪ Doplnující magisterské studium ▪ Logopedie ▪ Autismus a ADHD ▪ Postižení více vadami ▪ Žáci se zdravotním postižením
ŠD běžného typu	15	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psychologie ▪ Výtvarná výchova ▪ Logopedie ▪ Speciální pedagogika pro vychovatele ▪ Učitelství I. stupeň ZŠ

Vyhodnocení – z celkového počtu (20) respondentů 13 pedagogických pracovníků ŠD speciální (65 %) neplánuje v blízké budoucnosti další vzdělávání. Pouze 7 respondentů (35%) další vzdělávání plánuje. Podobně se k plánování dalšího vzdělávání staví respondenti ŠD běžného typu, kde 15 pedagogických pracovníků (75 %) další vzdělávání vůbec neplánuje a pouze 5 respondentů (25 %) ano. Na jakou problematiku se bude další vzdělávání zaměřovat, uvádí blíže tab. č. 3.

Z jednotlivých charakteristik dalšího vzdělávání je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci ŠD speciální plánují další vzdělávání častěji v oblasti speciální pedagogiky, což vyplývá z jejich specifického profesního zaměření, neboť cílem jejich výchovně vzdělávacího působení je vytvořit ve školní družině každému žákovi se zdravotním postižením optimální podmínky pro rozvoj jeho osobnosti (Hájek, et al. 2007, s. 53). Aby mohli tento cíl naplnit, musí mít dostatečné kompetence, k jejichž dosažení je nezbytné plánování dalšího vzdělávání v této oblasti. Ředitel školy přihlíží při organizování a stanovení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ke studijním zájmům pracovníka, potřebám a rozpočtu školy (zákon č. 563/2004 Sb., § 24, odst. 3).

Položka č. 12, 13 – zjišťovala, kdy pedagogičtí pracovníci ŠD v uplynulé době absolvovali další vzdělávání, a na jakou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 13

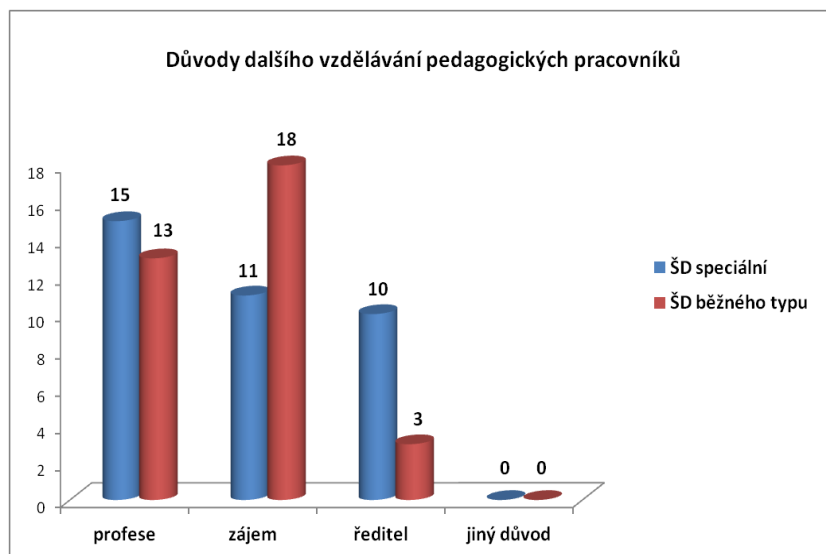
Tabulka č. 4

ZAMĚŘENÍ POSLEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	zaměření	počet	zaměření	počet
1	Nevím	1	Nevím	1
2	Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	4	Výtvarná výchova	7
3	Metodické setkání se zaměřením na žáky se zdravotním postižením	3	Vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol	1
4	Čtenářská gramotnost	1	Speciální pedagogika	1
5	Kurz asistenta pedagoga	3	Hudební výchova	2
6	Vychovatelství	1	Žáci se zdravotním postižením – autismus	1
7	Strategie vyšetřování šikany	1	Odměna, trest, motivace	1
8	Kurz znakové řeči	1	Respektovat a být respektován	1
9	Kompenzační pomůcky	2	ICT	1
10	Právní úprava	1	Volnočasové aktivity dětí v ŠD	1
11	Přístup k jedincům s kombinovaným postižením	2	Kurz logopedického asistenta	1
12	Ekoteliér	1	ŠVP	1
13	Mimoškolní činnost	1		
celkem	22		19	

Vyhodnocení – graf č. 13 vyobrazuje, kdy pedagogičtí pracovníci obou typů školních družin absolvovali v poslední době další vzdělávání. V průběhu uplynulých tří měsíců absolvoval další vzdělávání 1 pedagogický pracovník ŠD speciální (5 %), 10 pracovníků (50%) před půl rokem a 7 pedagogických pracovníků (35 %) před více než rokem. Zbylí 2 pracovníci (10 %) se vzdělávali jindy, ale neuvedli kdy. Šest pedagogických pracovníků ŠD běžného typu (30 %) se vzdělávalo v uplynulých třech měsících. 5 pracovníků (25 %) se vzdělávalo před půl rokem a 9 pracovníků (45 %) před více než rokem. Z grafu vyplývá, že se v uplynulých třech měsících vzdělávalo více pedagogických pracovníků ŠD běžného typu (6) oproti pracovníkům ŠD speciální (1).

Tabulka č. 4 uvádí, na jakou oblast bylo další vzdělávání pedagogických pracovníků v uvedené době zaměřeno. Respondenti ŠD speciální uvedli více vzdělávacích aktivit zaměřených na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dva respondenti z obou typů ŠD uvedli, že neví, na jakou oblast bylo jejich poslední vzdělávání zaměřeno.

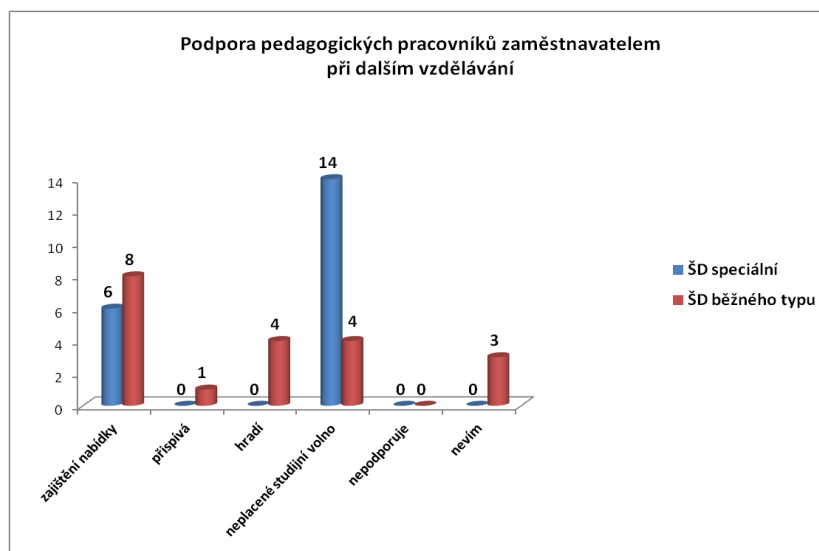
Položka č. 14 – byly zjišťovány nejčastější důvody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (možnost označení max. 3 položek).



Graf č. 14

Vyhodnocení – další vzdělávání pedagogických pracovníků absolvují tázaní respondenti ŠD speciální nejčastěji proto, že to vyžaduje jejich profese. Dalším nejčastějším důvodem je jejich zájem o další vzdělávání a skutečnost, že další vzdělávání požaduje ředitel/ka zařízení, ve kterém pracují. Oproti tomu se respondenti ŠD běžného typu vzdělávají nejčastěji ze zájmu, dále protože to vyžaduje jejich profese a nejméně z důvodu, že další vzdělávání vyžaduje ředitel/ka zařízení, ve kterém respondenti pracují.

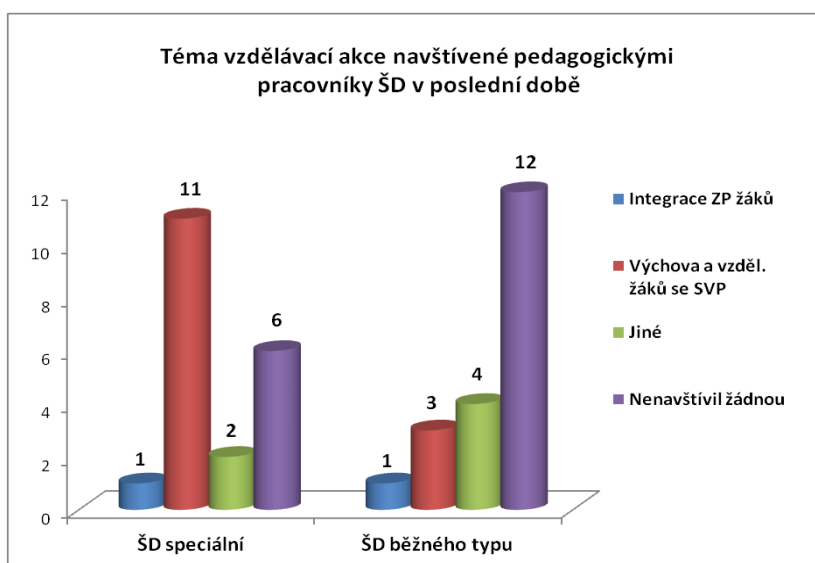
Položka č. 15 – zjišťovala, jakým způsobem podporuje zaměstnavatel pedagogické pracovníky při dalším vzdělávání (možnost uvedení jedné odpovědi, která nejvíce odpovídala skutečnosti).



Graf č. 15

Vyhodnocení – podle zákona 563/2004 Sb., § 24, odst. 3 další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje ředitel školy podle plánu dalšího vzdělávání. Čerpání volna k dalšímu vzdělávání přísluší pedagogickým pracovníkům volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu (zákon č. 563/2004 Sb., § 24, odst. 7). Z výše vyobrazeného grafu č. 15 lze vyčíst, že 14 pedagogických pracovníků ŠD speciální (70 %) zaměstnavatel nejvíce podpoří tím, že jim umožní neplacené studijní volno. Zbylých 6 pracovníků (30 %) zajistí nabídku dalšího vzdělávání. Nabídka dalšího vzdělávání je v případě ŠD běžného typu zajištěna 8 pedagogickým pracovníkům (40 %), 1 pracovníkovi (5 %) přispívá tím, že mu hradí ušlou mzdu, a 4 respondentům (20 %) plně hradí další vzdělávání. 3 pedagogičtí pracovníci ŠD běžného typu (15 %) z celkového počtu respondentů (20) nemají žádné povědomí o tom, jakým způsobem jsou podporováni zaměstnavatelem při jejich dalším vzdělávání. Z tohoto zjištění se lze domnívat, že se o další vzdělávání ještě nezajímali.

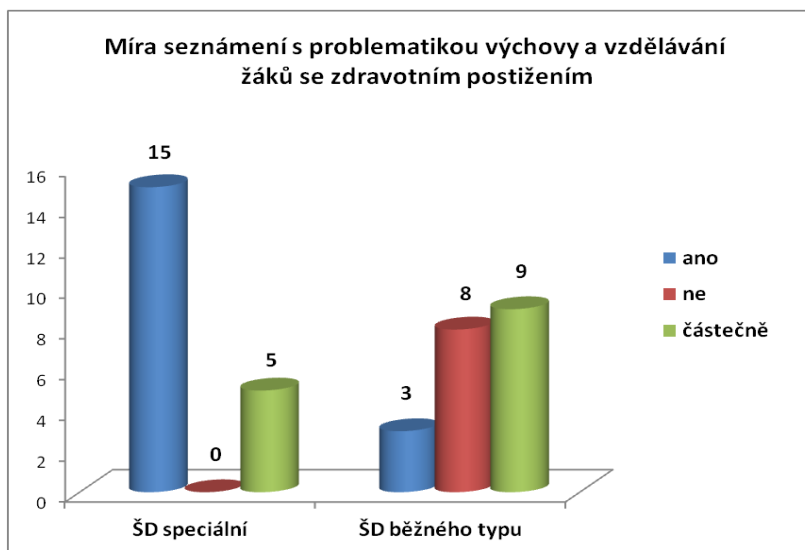
Položka č. 16 – zjišťovala téma vzdělávací akce navštívené pedagogickými pracovníky ŠD v poslední době.



Graf č. 16

Vyhodnocení – vzdělávací akci na téma „Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ navštívilo 11 pedagogických pracovníků ŠD speciální (55 %), vzdělávání týkající se „integrace zdravotně postižených žáků“ navštívil 1 pedagogický pracovník (5 %), 2 pracovníci (10 %) uvedli jako jiné téma vzdělávání: „kurz asistenta pedagoga“ a „textilní techniky“. 6 pracovníků (30 %), nenavštívilo žádnou vzdělávací akci. Vzdělávací akci na téma „Integrace zdravotně postižených žáků“ navštívil rovněž 1 pedagogický pracovník ŠD běžného typu (5 %) a vzdělávací akci na téma „Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ navštívili 3 pedagogičtí pracovníci (15 %). Čtyři pracovníci ŠD běžného typu (20 %) uvedli, navštívení vzdělávací akce na jiné než uvedené téma. 2 z těchto čtyř respondentů blíže uvedli témata, která byla zaměřená na sociální psychologii („Respektovat a být respektován“ a „Odměna a trest“). Žádnou z uvedených vzdělávacích akcí nenavštívilo 12 pedagogických pracovníků ŠD běžného typu (60 %). Z vyobrazení výše uvedeného grafu vyplývá, že pedagogičtí pracovníci ŠD speciální zaměřují téma svého dalšího vzdělávání nejvíce na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (blíže viz graf č. 16).

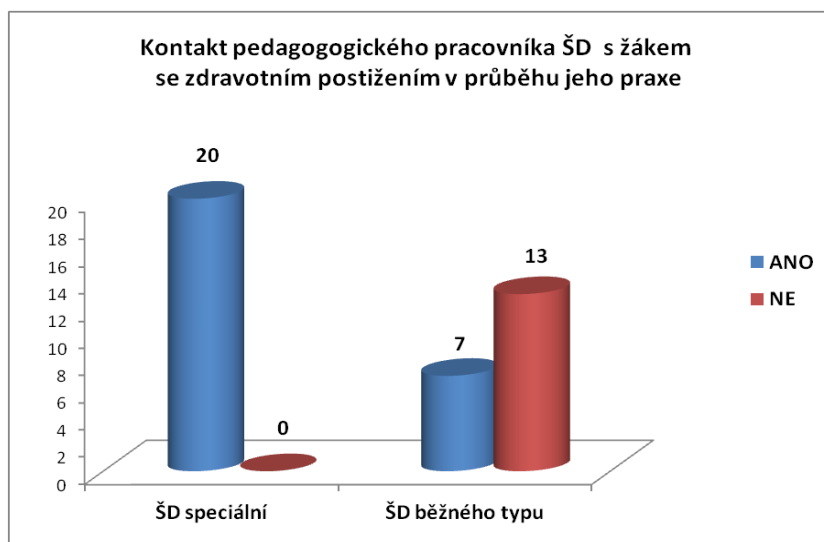
Položka č. 17 – zjišťovala, zda jsou respondenti dostatečně seznámeni s problematikou výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením.



Graf č. 17

Vyhodnocení – kladnou odpověď uvedli nejčastěji respondenti ŠD speciální. 15 respondentů (75 %) uvedlo, že je seznámeno s problematikou výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, což vyplývá z charakteristiky a zaměření jejich práce v ŠD speciální. Částečně seznámeno bylo 5 respondentů (25 %) z celkového počtu (20) respondentů. Mezi námi oslovenými respondenty ŠD speciální nebyl žádný, který by nebyl obeznámen s problematikou výchovy vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Z 20 respondentů ŠD běžného typu jen 3 (15 %) uvedli kladnou odpověď, 9 respondentů (45 %) je s touto problematikou seznámeno jen částečně a zbylých 8 respondentů ŠD běžného typu (40%) uvedlo, že není seznámeno s problematikou výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Položka č. 18 – bylo zjišťováno, zda se pedagogičtí pracovníci setkali během své praxe s žákem se zdravotním postižením. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli uvést konkrétní typ postižení, se kterým se setkali.



Graf č. 18

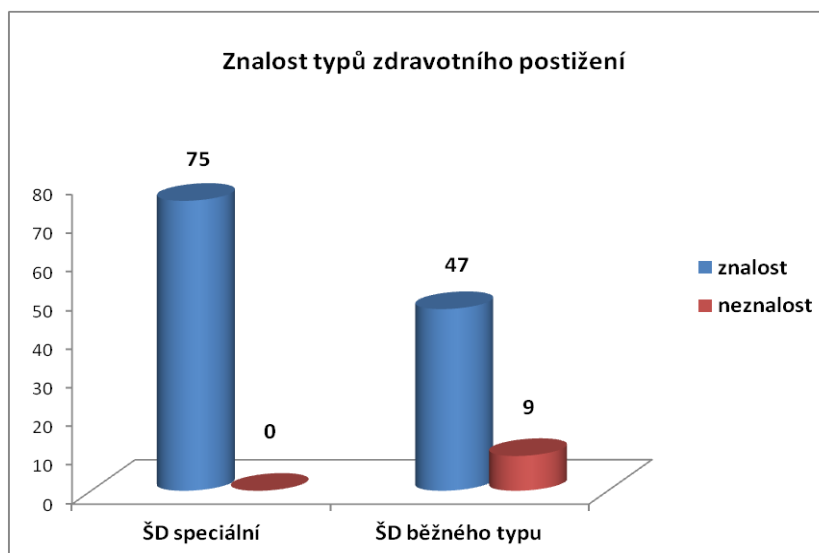
Tabulka č. 5

VYHODNOCENÍ Kladných odpovědí				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ zdravotního postižení	počet	Typ zdravotního postižení	počet
1	Neuvádí	0	Neuvádí	2
2	Sluchové	2	Sluchové	1
3	Zrakové	3	Zrakové	2
4	Autismus	15	Autismus	3
5	Tělesné	8	Tělesné	2
6	Kombinované	14	NKS	2
7	Mentální retardace	7		
8	SPU a SPCH	8		
celkem	57		12	

Vyhodnocení – kladnou odpověď uvedlo 20 respondentů ŠD speciální (100 %). 13 respondentů ŠD běžného typu (65 %) nemělo během své praxe žádnou zkušenost s žákem se zdravotním postižením. Pouze 7 respondentů ŠD běžného typu (35 %) uvedlo kladnou odpověď.

Kladné vyhodnocení odpovědí s typy postižení se kterými se pedagogičtí pracovníci obou typů školních družin nejčastěji během své praxe setkali uvádí viz blíže tab. č. 5.

Položka č. 19 – byla zjišťována znalost typů zdravotního postižení (položka s otevřenou odpovědí).



Graf č. 19

Tabulka č. 6

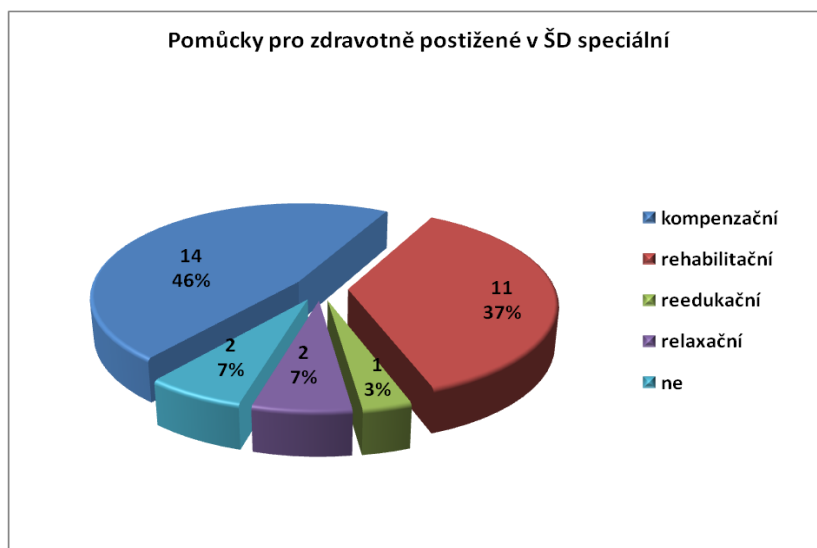
ZNALOST TYPŮ ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ zdravotního postižení	Počet odpovědí	Typ zdravotního postižení	Počet odpovědí
1	Souběžné postižení více vadami	15	Souběžné postižení více vadami	2
2	Tělesné postižení	14	Tělesné postižení	9
3	Mentální retardace	14	Mentální retardace	7
4	Porucha autistického spektra	10	Porucha autistického spektra	6
5	Zrakové postižení	8	Zrakové postižení	8
6	Sluchové postižení	7	Sluchové postižení	6
7	Narušená komunikační schopnost	4	Narušená komunikační schopnost	5
8	Specifické poruchy učení a chování	3	Specifické poruchy učení a chování	4
9	Žádné	0	Žádné	9
celkem	75		47	

Vyhodnocení – Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2, v aktualizovaném znění č. 472/2011 Sb., blíže konkretizuje jednotlivé typy zdravotního postižení. Všechny 20 námi oslovených respondentů ŠD speciální (100 %) uvedlo nějaký typ zdravotního postižení. Celkem uvedli 75 odpovědí. Nejčastěji uváděné bylo postižení souběžné více vadami. Oproti tomu 9 respondentů ŠD běžného typu (45 %) neuvedlo žádný typ postižení, který zná. Zbýlých 11 respondentů (55 %) uvedlo 47 odpovědí, ve kterých nejčastěji zmínili tělesné a zrakové postižení (blíže viz graf č. 19 a tab. č. 6).

Položka č. 20 – byly zjišťovány pomůcky pro zdravotně postižené v ŠD. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli respondenti uvést, o jaký typ pomůcek se jedná.



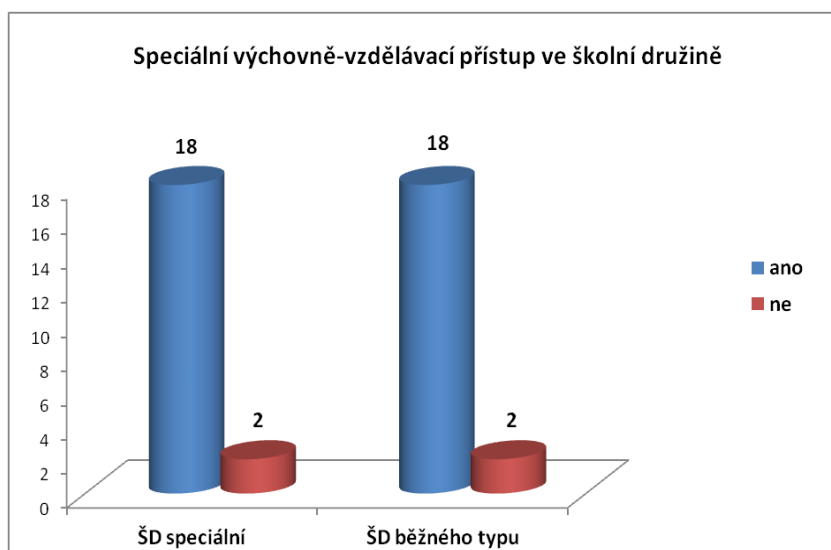
Graf č. 20



Graf č. 21

Vyhodnocení – Počet kladných a záporných odpovědí vyobrazuje graf č. 20. Kladnou odpověď uvedlo pouze 18 respondentů ŠD speciální (90 %). 2 respondenti (10 %) odpověděli záporně. Zápornou odpověď uvedlo všech 20 respondentů ŠD běžného typu (100 %). V kladné položce s otevřenou odpovědí uvedli respondenti konkrétní typ pomůcek pro žáky se zdravotním postižením, které v ŠD mají (viz blíže graf č. 21). Nejčastěji uváděné pomůcky byly kompenzační a rehabilitační. Podle vyhlášky č.147/2011 Sb., § 1, odst. 3, jsou kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, včetně speciálních učebnic a didaktických materiálů součástí podpůrných opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením, které je následně přizpůsobeno konkrétnímu typu a rozsahu postižení.

Položka č. 21 – bylo zjišťováno, zda žáci se zdravotním postižením vyžadují při pobytu v ŠD speciální výchovně-vzdělávací přístupy. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli respondenti uvést jaké.



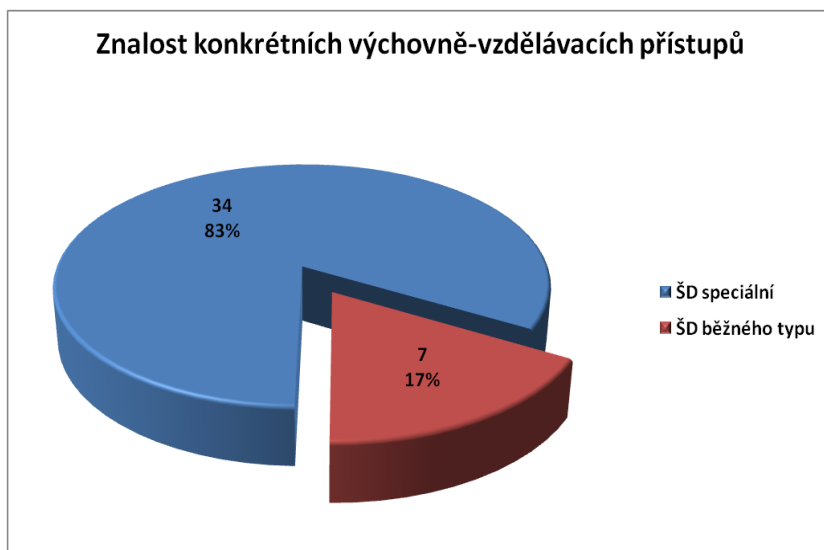
Graf č. 22

Tabulka č. 7

SPECIÁLNÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUP V ŠD				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ přístupu	Počet odpovědí	Typ přístupu	Počet odpovědí
1	Individuální přístup	13	Individuální přístup	6
2	IVP	1	IVP	1
3	Metody a formy	9	ANO – neví konkrétně	11
4	Asistent pedagoga	6		
5	Snížený počet žáků	2		
6	Osobní asistent	2		
7	Rehabilitace	1		
celkem	34		7 + 11	

Vyhodnocení – Speciální výchovně-vzdělávací přístup, vyžadují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při pobytu v ŠD speciální. Tento přístup je součástí podpůrných opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 3). Z vyobrazení grafu č. 22 vyplývá, že poměr kladných a záporných odpovědí respondentů obou typů ŠD je stejný. Podrobněji ale rozebírá jednotlivé údaje tab. č. 7, z které lze vyčíst, že 18 respondentů ŠD běžného typu (90 %) sice uvedlo kladnou odpověď, ale jen 7 z nich (35 %) konkrétně popsalo, jaké speciální výchovně-vzdělávací přístupy žáci se zdravotním postižením vyžadují při pobytu v ŠD. Zbýlých 11 respondentů (55 %) nedovedlo

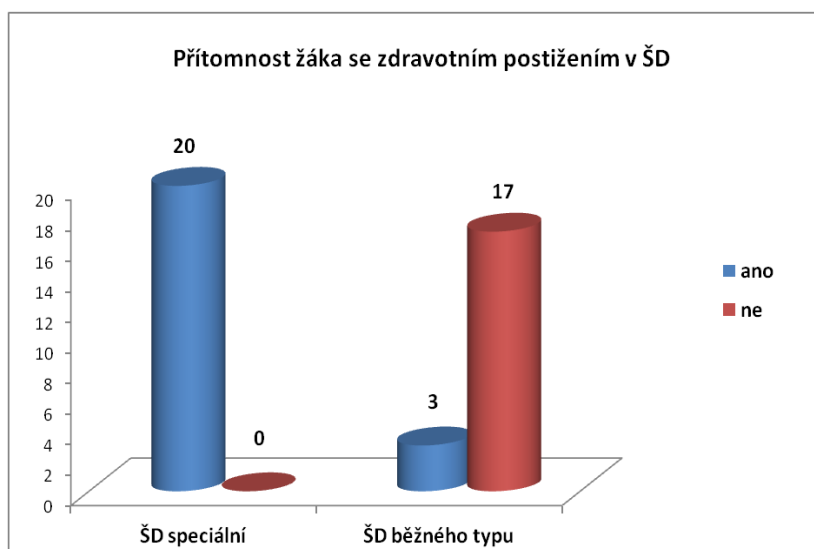
tyto speciální výchovně-vzdělávací přístupy blíže specifikovat. Respondenti ŠD speciální nejčastěji uváděli: individuální přístup, metody a formy práce, účast asistenta pedagoga.



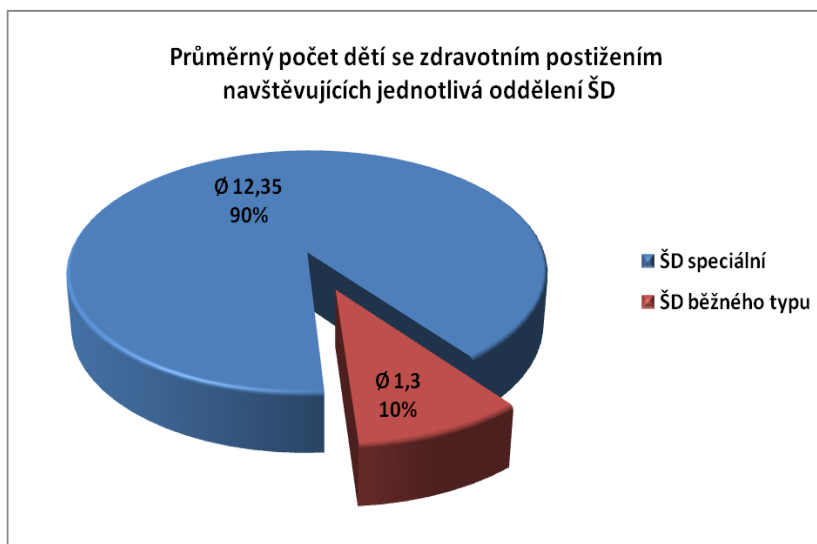
Graf č. 23

Poměr konkrétních znalostí speciálních výchovně-vzdělávacích přístupů v ŠD respondentů ŠD speciální a ŠD běžného typu je vyjádřen grafem č. 23. Respondenti ŠD speciální uvedli celkem 34 (83 %) odpovědí a respondenti ŠD běžného typu uvedli celkem jen 7 (17 %) odpovědí.

Položka č. 22 – bylo zjišťováno, zda oddělení ŠD dotazovaného pedagogického pracovníka (respondenta) navštěvuje žák se zdravotním postižením. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli respondenti uvést počet těchto dětí.



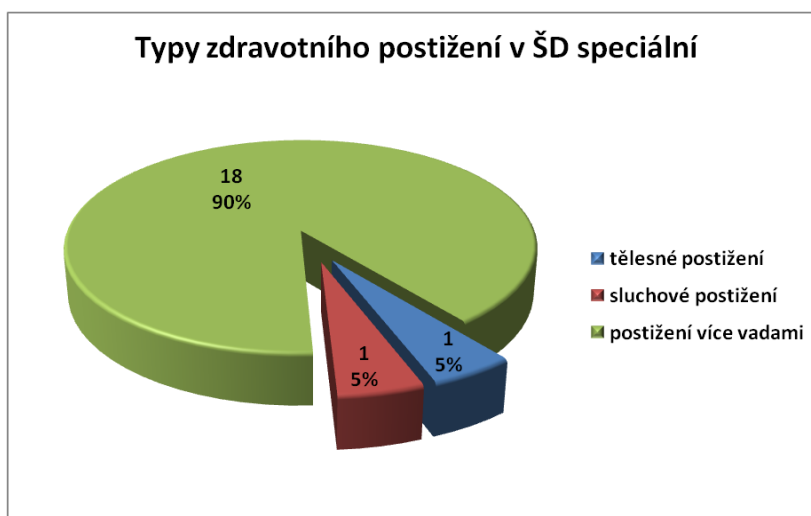
Graf č. 24



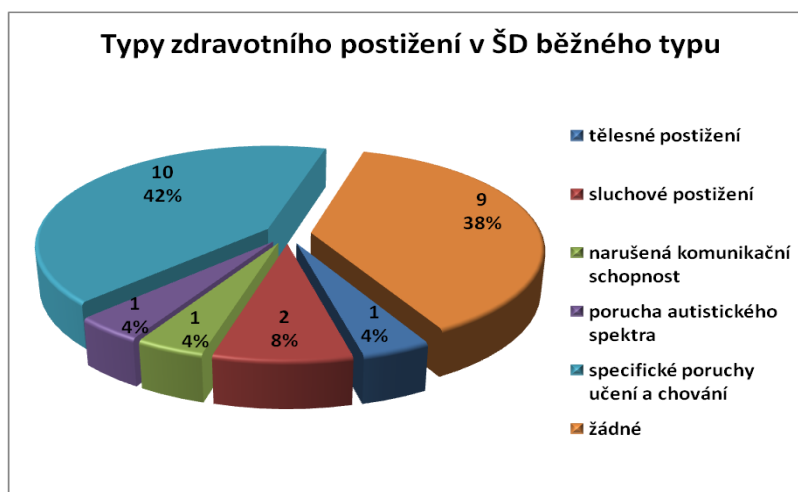
Graf č. 25

Vyhodnocení – 20 respondentů ŠD speciální (100 %) odpovědělo kladně. 3 respondenti ŠD běžného typu (15 %) odpovědělo kladně a zbylých 17 respondentů ŠD běžného typu (85 %) odpovědělo záporně (blíže viz graf č. 24). Průměrný počet dětí se zdravotním postižením v ŠD speciální činí 12,35 dětí (90 %) na jedno oddělení a v oddělení ŠD běžného typu je to průměrně 1,3 dětí (10 %), jak je vyobrazeno grafem č. 25 (dále také blíže viz graf 7 a tab. č. 2 v položce č. 6). Přestože 3 respondenti ŠD běžného typu (15 %) uvádějí, že jejich oddělení ŠD navštěvuje žák se zdravotním postižením, v položce č. 20 uvedlo všech 20 respondentů (100 %), že pro tyto žáky nemají ve svém oddělení ŠD žádné pomůcky (blíže viz graf č. 20).

Položka č. 23 – byly zjišťovány, typy zdravotního postižení žáků v oddělení ŠD tázaných pedagogických pracovníků (respondentů).



Graf č. 26



Graf č. 27

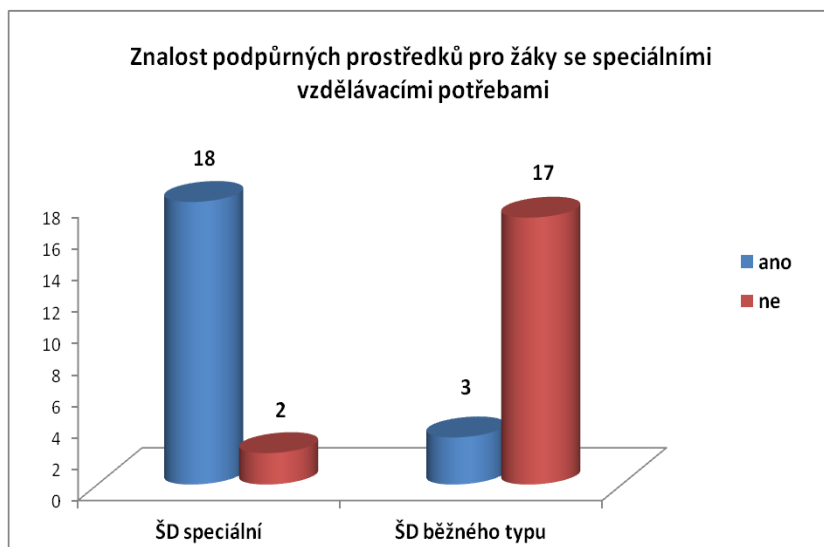
Vyhodnocení – nejčastěji podle 18 respondentů navštěvují oddělení ŠD speciální žáci s „postižením více vadami“ (90 %), kterými jsou žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením s kombinací jiné poruchy nebo narušení, jak uvádí Renotierová, Ludíková, et al. (2006, s. 303). Další 2 respondenti uvedli „sluchové postižení“ (5 %) a „tělesné postižení“ (5 %). Oddělení ŠD běžného typu navštěvuje podle tázaných respondentů nejvíce žáků se „specifickými poruchami učení a chování“ (42 %). Počet intaktních žáků v oddělení činí celkem 38 % (bližší viz graf č. 26, č. 27 a tab. č. 8).

Tabulka č. 8

TYPY ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ zdravotního postižení	Počet odpovědí	Typ zdravotního postižení	Počet odpovědí
1	Mentální postižení	0	Mentální postižení	0
2	Tělesné postižení	1	Tělesné postižení	1
3	Zrakové postižení	0	Zrakové postižení	0
4	Sluchové	1	Sluchové	2
5	Narušená komunikační schopnost	0	Narušená komunikační schopnost	1
6	Porucha autistického spektra	0	Porucha autistického spektra	1
7	Vývojové poruchy učení a chování	0	Vývojové poruchy učení a chování	10
8	Souběžné postižení více vadami	18	Souběžné postižení více vadami	0
9	Jiné	0	Jiné	0
10	Žádné	0	Žádné	9
celkem	20		15 + 9	

Přestože respondenti ŠD běžného typu uvedli (viz blíže graf č. 27), že jejich oddělení navštěvuje nejvíce žáků se „specifickými poruchami učení a chování“ (42 %), v položce č. 18, v kladné položce s otevřenou odpovědí, kde měli uvést typ postižení, s kterým se setkali během své praxe, tento typ postižení vůbec nezmínili (blíže viz tab. č. 5).

Položka č. 24 – byla zjišťována znalost podpůrných prostředků pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli respondenti uvést, které podpůrné prostředky znají.



Graf č. 28

Tabulka č. 9

ZNALOST PODPŮRNÝCH PROSTŘEDKŮ PRO ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ prostředků	Počet odpovědí	Typ prostředků	Počet odpovědí
1	Speciální pomůcky	5	Speciální pomůcky	3
2	Asistent pedagoga	14		
3	Kompenzační pomůcky	12		
4	Snížený počet žáků ve třídě	7		
5	Individuální vzdělávací plán	5		
6	Metody a formy práce	5		
7	Rehabilitační pomůcky	3		
celkem	51		3	

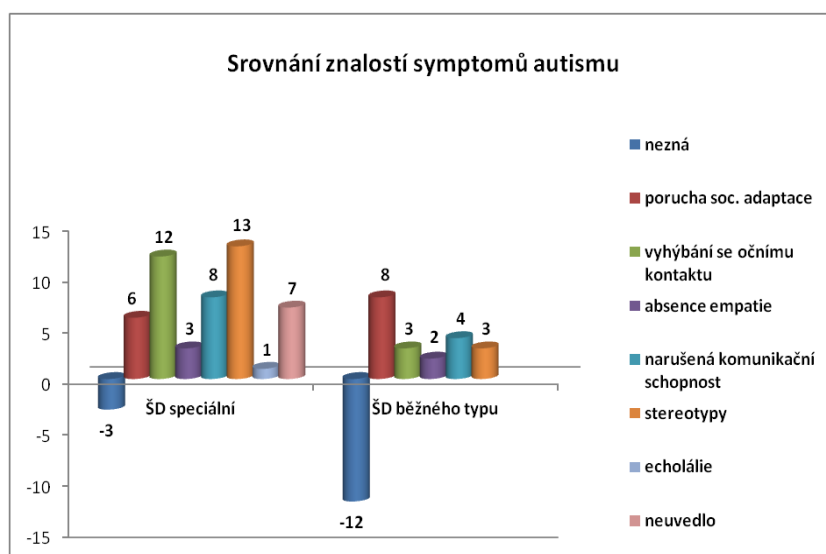
Vyhodnocení – mezi podpůrná opatření, která vyžadují žáci se zdravotním postižením při výchovně-vzdělávacím procesu, patří speciální metody, postupy, formy a prostředky

vzdělávání, ale také kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, včetně asistenta pedagoga (Ludíková, et al 2010, s. 14). V grafu č. 28 je vyobrazeno, že 18 respondentů ŠD speciální (90 %) odpovědělo kladně, 2 respondenti (10 %) odpověděli záporně. Respondenti ŠD běžného typu odpověděli kladně ve 3 případech (15 %) a zbylých 17 respondentů (85 %) odpovědělo záporně. Mezi podpůrné prostředky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami respondenti ŠD speciální nejčastěji uváděli asistenta pedagoga, kompenzační pomůcky a snížený počet žáků ve třídě (blíže viz tab. č. 9.).

Položka č. 25 – bylo zjišťováno, zda pedagogičtí pracovníci ŠD znají nejpodstatnější symptomy autismu. V položce s otevřenou odpovědí měli uvést jaké.

Tabulka č. 10

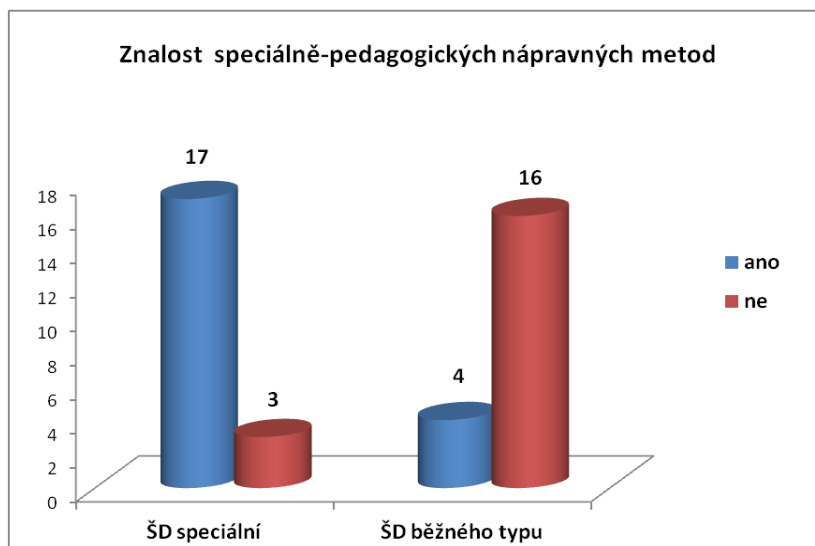
ZNALOST SYMPTOMŮ AUTISMU				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Symptomy	Počet odpovědí	Symptomy	Počet odpovědí
1	Nezná	3	Nezná	12
2	Porucha sociální adaptace	6	Porucha sociální adaptace	8
3	Vyhýbání se očnímu kontaktu	12	Vyhýbání se očnímu kontaktu	3
4	Absence empatie	3	Absence empatie	2
5	Narušená komunikační schopnost	8	Narušená komunikační schopnost	4
6	Stereotypy	13	Stereotypy	3
7	Echolálie	1	-	-
8	Neuvedlo	7	-	-
celkem	47 + 3		20 + 12	



Graf č. 29

Vyhodnocení – symptomy autismu neznali 3 respondenti ŠD speciální (15 %) z celkového počtu 20 námi oslovených respondentů. V ŠD běžného typu uvedlo, že nezná symptomy autismu 12 respondentů (60 %). Mezi symptomy respondenti ŠD speciální nejčastěji uváděli: stereotypy, vyhýbání se očnímu kontaktu a narušenou komunikační schopnost. Respondenti ŠD běžného typu mezi symptomy nejčastěji uvedli poruchu sociální adaptace (blíže viz tab. č. 10 a graf č. 29). Celkově bychom mohli všechny uvedené příznaky autismu shrnout do třech okruhů neboli „triády“ tohoto postižení, kvalitativního narušení reciproční sociální interakce, kvalitativního narušení komunikační schopnosti a omezených, receptivních a stereotypních vzorců chování (Šedibová a Vladová in Lechta 2010, s. 268).

Položka č. 26 – bylo zjišťováno, zda jsou pedagogičtí pracovníci ŠD seznámeni se speciálně-pedagogickými nápravnými metodami. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli tyto metody uvést.



Graf č. 30

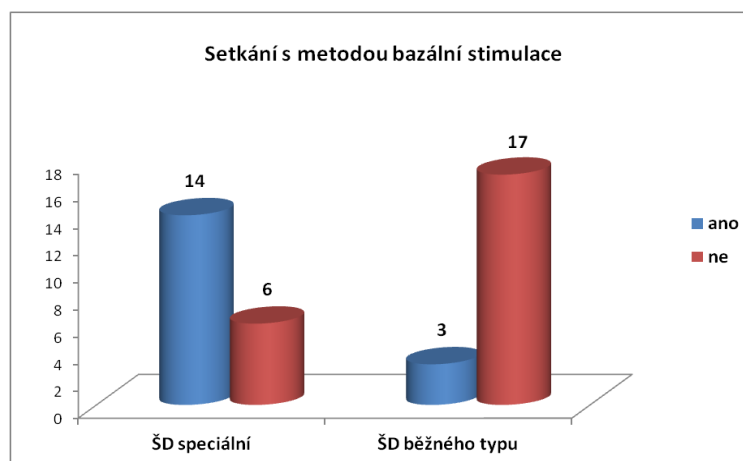
Tabulka č. 11

ZNALOST SPECIÁLNĚ-PEDAGOGICKÝCH NÁPRAVNÝCH METOD				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Metody	Počet odpovědí	Metody	Počet odpovědí
1	Nezná	3	Nezná	16
2	Kompenzace	13	Kompenzace	1
3	Rehabilitace	11	Rehabilitace	1
4	Reedukace	7	Reedukace	2
5	Neuvedli	2	Neuvedli	2
celkem	33 + 3		6 + 16	

Vyhodnocení – 17 respondentů ŠD speciální (85 %) odpovědělo kladně, 3 respondenti (15 %) záporně. Pouze 4 respondenti ŠD běžného typu (20 %) odpovědělo kladně, zbylých 16 respondentů (80 %) odpovědělo záporně (blíže viz graf č. 30). Respondenti ŠD speciální nejčastěji uváděli nápravnou metodu kompenzace a rehabilitace (blíže viz tab. č. 11).

Přestože respondenti ŠD běžného typu uvádějí v položce č. 23, jaké druhy zdravotního postižení mají žáci, navštěvující jejich oddělení ŠD běžného typu (blíže viz graf č. 27 a tab. č. 8), 16 respondentů (80 %) nezná speciálně pedagogické nápravné metody, které jsou pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytné a jsou součástí výchovné terapie, ať už ve smyslu prevence efektivity nebo jejího překonávání (Renotierová a Ludíková, et al. 2006, s. 23–25).

Položka č. 27 – bylo zjišťováno, zda se respondenti někdy setkali s metodou bazální stimulace. V kladné položce s otevřenou odpovědí měli krátce popsat princip této metody.



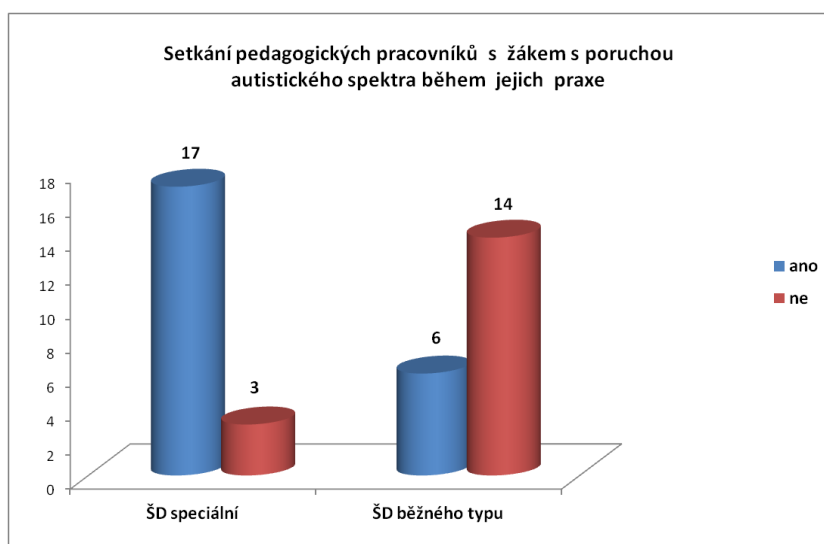
Graf č. 31

Tabulka č. 12

SETKÁNÍ A POPIS METODY BAZÁLNÍ STIMULACE				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Charakteristika metody	Počet odpovědí	Charakteristika metody	Počet odpovědí
1	Nesetkali se s metodou	6	Nesetkali se s metodou	17
2	Neuvedeno	0	Neuvedeno	2
3	Stimulace přes smysly	6	Stimulace přes smysly	1
4	Stimulace přes tělo	3	-	
5	Vibrace	3	-	
6	Masáže	3	-	
7	Polohování	2	-	
8	Snoezelen	1	-	
celkem	18 + 6		3 + 17	

Vyhodnocení – 14 respondentů ŠD speciální (70 %) odpovědělo kladně, 6 respondentů (30 %) se s metodou bazální stimulace nesetkalo. S metodou bazální stimulace nesetkalo 17 respondentů ŠD běžného typu (85 %) z celkového počtu 20 respondentů. Důvodem je zejména jiná cílová skupina, se kterou pedagogičtí pracovníci ŠD v odděleních ŠD běžného typu pracují. Metoda bazální stimulace se využívá nejčastěji při výchovně-vzdělávací činnosti u žáků s těžším postižením a více vadami (Vítková in Müller, et al. 2007, s 223–230). Ze zbylých 3 respondentů (15 %) 2 respondenti (10 %) blíže necharakterizovali metodu, přestože uvedli, že se s ní setkali (blíže viz graf. č. 31 a tab. č. 12).

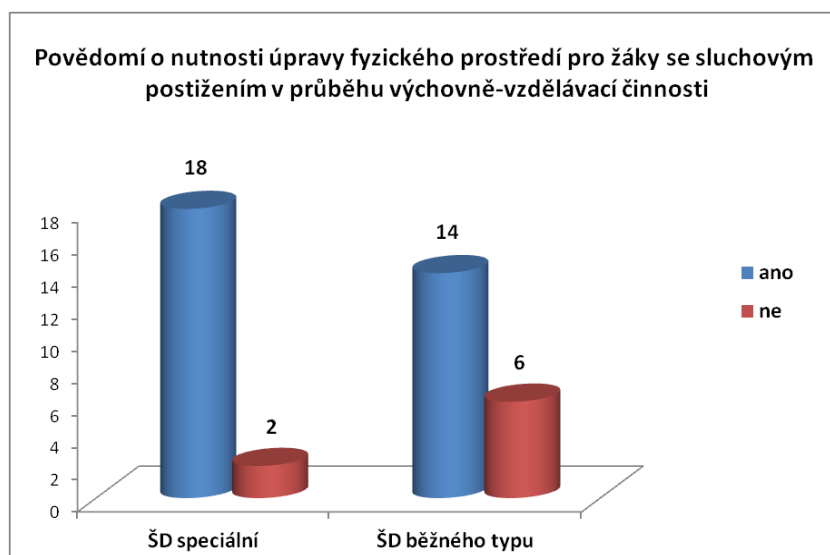
Položka č. 28 – bylo zjišťováno, zda se pedagogičtí pracovníci ŠD setkali během své praxe s autismem.



Graf č. 32

Vyhodnocení – 17 respondentů ŠD speciální (85 %), se s žákem s poruchou autistického spektra během své praxe setkalo. Zbylí 3 respondenti (15 %) odpověděli záporně. Respondenti ŠD běžného typu odpověděli v 6 případech (30 %) kladně a zbylých 14 respondentů (70 %) se s poruchou autistického spektra během své praxe nesetkalo (blíže viz graf č. 32).

Položka č. 29 – bylo zjišťováno, zda se pedagogičtí pracovníci ŠD domnívají, že je potřeba přizpůsobit fyzické prostředí, kdy probíhá výchovně-vzdělávací proces žáka se sluchovým postižením. V kladné položce s otevřenou odpovědí, měli respondenti uvést proč.



Graf č. 33

Tabulka č. 13

ÚPRAVY FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM				
	ŠD speciální		ŠD běžného typu	
	Typ úpravy	Počet odpovědí	Typ úpravy	Počet odpovědí
1	Neuvádí	2	Neuvádí	8
2	Není zapotřebí	2	Není zapotřebí	6
3	Specifické vzdělávací podmínky	7	Specifické vzdělávací podmínky	6
4	Speciální individuální přístup	6		
5	Multisenzoriální přístup	2		
6	Zamezení tříštění zvuku při nadměrném hluku	1		
celkem	18 + 2		12 + 8	

Vyhodnocení – 18 respondentů ŠD speciální (90 %) se domnívá, že je nutné upravit fyzické prostředí pro žáky se sluchovým postižením, 2 respondenti (10 %) uvedli, že úprava prostředí pro sluchově postiženého není zapotřebí. 14 respondentů ŠD běžného typu (70 %) odpovědělo kladně, zbylých 6 respondentů (30 %) odpovědělo záporně (blíže viz graf č. 33). Tabulka č. 13 podrobněji popisuje jednotlivé odpovědi respondentů. Přestože 18 respondentů ŠD speciální kladně odpovědělo, konkrétní důvody úpravy prostředí pro žáky se sluchovým postižením 2 respondenti (10 %) neuvedli. Stejně tak 14 respondentů ŠD běžného typu (70 %) uvedlo kladnou odpověď, ale jen 6 z nich (30 %) konkrétně uvedlo typ úpravy prostředí.

Přestože v položce č. 23 uváděli respondenti ŠD běžného typu, že jejich oddělení ŠD navštěvuje žák se sluchovým postižením (blíže viz graf. č. 27), jen 6 respondentů (30 %) z celkového počtu 20 respondentů (100 %) obecně charakterizovalo úpravy fyzického prostředí pro žáky se sluchovým postižením (blíže viz tab. č. 13). Vada sluchu má nesmírný psychosociální dopad, nejen v oblasti vzdělávání. Úprava akustického prostředí je zásadním požadavkem z hlediska přizpůsobení fyzického prostředí a požadavků k výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením, důležitý význam má funkce světla a vhodné nasvětlení komunikačních partnerů. Ne méně důležité je i zavedení vizuálních podnětů a názornosti do komunikace se sluchově postiženými osobami (Potměšil in Michalík et al. 2011, s. 374, 375).

Položka č. 30 – bylo zjišťováno, kolik žáků s těžkým zdravotním postižením smí navštěvovat oddělení školní družiny.

Tabulka č. 14

POČET ŽÁKŮ S TĚŽKÝM ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM V ODDĚLENÍ ŠD		
	ŠD speciální	ŠD běžného typu
Varianty odpovědí	Počet odpovědí	Počet odpovědí
20–25 žáků	0	0
15–20 žáků	0	0
10–15 žáků	4	8
4–6 žáků	16	8
nevím	0	4
Celkem odpovědí	20	20

Vyhodnocení – Z celkového počtu 20 respondentů ŠD speciální odpovědělo 16 respondentů (80 %) správně. Respondenti ŠD běžného typu odpověděli správně v 8 případech (40 %), tedy že třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Respondenti ŠD speciální ve svých dodatečných komentářích, které byly nad rámec šetření, ale zmiňovali, že jejich oddělení ŠD navštěvuje více žáků s těžkým zdravotním postižením, než stanovuje příslušná vyhláška (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 10, odst. 1).

9.1.1.1 Vyhodnocení předpokladu 1

Předpoklad 1: Lze předpokládat, že pedagogičtí pracovníci školních družin základních škol speciálních uznávají nutnost dalšího vzdělávání častěji než pedagogičtí pracovníci družin základních škol běžného typu.

K ověření prvního předpokladu bylo určeno celkem 8 položek dotazníku (položky č. 9–16).

Po vyhodnocení těchto položek můžeme říci, že pro 65 % pedagogických pracovníků ŠD běžného typu je další vzdělávání pro výkon jejich profese nezbytné, především na úrovni teoretických poznatků. 55 % pedagogických pracovníků ŠD běžného typu nepovažuje další vzdělávání za nezbytné, neboť pro výkon jejich profese jsou nejdůležitější poznatky z praxe.

Informace o výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami získávají oba typy respondentů obdobným způsobem, tedy nejčastěji samostudiem, či od přímo od rodičů zdravotně postižených dětí. Další vzdělávání plánuje 35 % respondentů ŠD speciální a 25 % respondentů ŠD běžného typu. Oblast, na kterou respondenti ŠD speciální vzdělávání zaměřují, vyplývá z jejich specifického profesního zaměření.

Období, ve kterém pedagogičtí pracovníci absolvovali v uplynulé době další vzdělávání, je u obou námi tázaných respondentů vyrovnané. Z vyhodnocení této položky vyplynulo, že se respondenti ŠD speciální a ŠD běžného typu ve stejné míře průběžně dále vzdělávají. Oproti respondentům ŠD běžného typu, zaměřili respondenti ŠD speciální své vzdělávání více na oblast vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Poměr nejčastějších důvodů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků obou typů ŠD byl rovněž vyrovnaný. Nejčastějším důvodem dalšího vzdělávání respondentů ŠD speciální a ŠD běžného typu byl zájem, a protože to vyžaduje profese námi tázaných respondentů.

Většina respondentů obou typů školních družin věděla, jakým způsobem je podporuje zaměstnavatel při dalším vzdělávání. Z toho lze usoudit, že se i stejnou měrou zajímají o další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V poslední době navštívilo vzdělávací akci zaměřenou na téma: „integrace zdravotně postižených žáků do běžných základních škol“ nebo „výchova a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami“ více respondentů z ŠD speciální, což pravděpodobně vyplývá z potřeb jejich profesního zaměření.

Po vyhodnocení položek určených k ověření předpokladu a z výše uvedených zjištění lze říci, že **předpoklad č. 1 se nepotvrdil.**

Důvodem je pravděpodobně potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterou cítí respondenti obou typů ŠD stejně. Tato potřeba vyplývá nejen z jejich profesního zaměření, ale i ze zájmu jednotlivých respondentů. Ať už je to zájem o specifika jejich profese či další vzdělávání jako takové. Ne malý vliv na další vzdělávání pedagogických pracovníků má podpora pracovníků při dalším vzdělávání zaměstnavatelem. A právě zde se ukázalo, že přestože zaměstnavatel podporoval pouze 5 % respondentů ŠD tím, že jim hradil ušlou mzdu a 20 % respondentům hradil plně další vzdělávání, byl zbylý počet respondentů (75 %) z celkového počtu 100 % (40 respondentů) i přesto motivován se dále vzdělávat bez finanční podpory jejich zaměstnavatele.

9.1.1.2 Vyhodnocení předpokladu 2

Předpoklad 2: Lze předpokládat, že více než polovina pedagogických pracovníků školních družin základních škol běžného typu nezná specifika výchovného působení pedagogických pracovníků družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením.

K ověření druhého předpokladu bylo určeno 14 položek dotazníku (položka č. 17–30).

Vyhodnocením těchto položek jsme zjistili, že 40 % respondentů ŠD běžného typu není seznámeno s problematikou výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením a 45 % respondentů je s touto problematikou seznámeno jen částečně. S žákem se zdravotním postižením se z nich během své praxe nesetkalo 65 %. Při ověřování znalosti typů zdravotního postižení 45 % respondentů ŠD běžného typu neuvedlo žádné.

Všech 100 % respondentů z celkového počtu 20 uvedlo, že ve školní družině nemají pomůcky pro zdravotně postižené žáky, přestože později uvedli, že jejich oddělení ŠD navštěvují žáci se zdravotním postižením, nejčastěji se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, tělesným postižením, poruchou autistického spektra a narušenou komunikační schopností.

Při zjišťování, zda žáci se zdravotním postižením vyžadují při pobytu v ŠD speciální výchovně-vzdělávací přístupy, odpovědělo sice 90 % respondentů ŠD běžného typu „ano“, ale 55 % z nich nevědělo konkrétně jaké. 85 % respondentů ŠD běžného typu nezná ani podpůrné prostředky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně-pedagogické nápravné metody nezná 80 % respondentů ŠD běžného typu a 85 % se nikdy nesetkalo s metodou bazální stimulace. Nejpodstatnější symptomy autismu neznalo 60 % respondentů ŠD běžného typu a 70 % se během své praxe s žákem s tímto postižením ani nesetkalo. Přestože pedagogičtí pracovníci uváděli, že jejich oddělení ŠD navštěvuje žák se sluchovým

postižením, jen 30 % z nich jen obecně charakterizovalo úpravy fyzického prostředí pro žáky se sluchovým postižením.

Po vyhodnocení výše uvedených položek můžeme říci, že **předpoklad č. 2 se potvrdil.**

Neznalost specifík výchovného působení pedagogických pracovníků školních družin základních škol speciálních určených pro děti se zdravotním postižením, je u pedagogických pracovníků školních družin základních škol běžného typu způsobena pravděpodobně především tím, že se při jejich výchovně-vzdělávací činnosti orientují na jinou cílovou skupinu žáků. Tato skupina je tvořena převážně intaktními žáky. Z předchozích zjištění také vyplývá, že pedagogičtí pracovníci ŠD běžného typu zaměřují své další vzdělávání na jinou oblast, než je výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Nízký počet žáků se zdravotním postižením integrovaných v odděleních ŠD běžného typu a malé zkušenosti při práci s těmito žáky může způsobovat nedostatečnost v odborných znalostech těchto specifík nejen po teoretické, ale i praktické stránce.

Závěr

V poslední době se velmi často hovoří o inkluzi a integraci zdravotně postižených žáků do běžných základních škol. V té souvislosti je velmi důležitý předpoklad odborné připravenosti a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, také ve školních družinách. Vnímání potřeby dalšího vzdělávání je ve všech oblastech pedagogických věd, zejména v oblasti speciální pedagogiky velmi aktuálním tématem.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat specifika školní družiny základní školy běžného typu ve srovnání s družinou základní školy speciální pro děti se zdravotním postižením a zjistit jaká je odborná připravenost pedagogů pro práci ve školní družině.

V teoretické části je na základě použitých odborných zdrojů popsán historický vývoj školní družiny a její současné pojetí, včetně charakteristiky specifík jednotlivých typů školní družiny. Dále je zaměřena na jednotlivé typy zdravotního postižení včetně specifík výchovy a vzdělávání žáků s tímto postižením. Byl vymezen předpoklad odborné kvalifikace pedagoga pro práci ve školní družině a požadavky na jeho další vzdělávání. Zmínili jsme výzkum Národního institutu dětí a mládeže, který se kromě dalších faktorů zabýval připraveností pedagogických pracovníků při začleňování dětí do volnočasových aktivit. Empirickou částí jsme získali a popsali výsledky dotazníkového šetření, kterým jsme zjišťovali, zda mají pedagogičtí pracovníci školní družiny základní školy základní školy speciální větší potřebu se dál vzdělávat, než pedagogičtí pracovníci školní družiny běžného typu, a dále zda pedagogičtí pracovníci školní družiny základní školy běžného typu znají specifika výchovného působení pedagogických pracovníků družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením.

Tímto šetřením jsme zjistili, že nutnost dalšího vzdělávání uznávají pedagogičtí pracovníci školní družiny základní školy běžného typu stejně tak, jako pedagogičtí pracovníci školní družiny základní školy speciální. Potřeba dalšího vzdělávání vyplývá z jejich profesního zaměření, ale i zájmu. Přestože zaměstnavatel své pracovníky příliš výrazně při dalším vzdělávání nepodporoval, byla jich většina přesto motivována k dalšímu vzdělávání, i bez finanční podpory jejich zaměstnavatele. Předpoklad, že pedagogičtí pracovníci školních družin základních škol speciálních uznávají nutnost dalšího vzdělávání častěji než pedagogičtí pracovníci družin základních škol běžného typu, se nepotvrdil.

Z dalších výsledků dotazníkového šetření jsme zjistili, že pedagogičtí pracovníci školních družin základní školy běžného typu nemají povědomí o specifikách výchovného působení pedagogických pracovníků školních družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením pravděpodobně z důvodu, že se při výchovně-vzdělávací činnosti zaměřují především na intaktní žáky. Proto zaměřují své další vzdělávání na jinou oblast, než je výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Nedostatečné odborné znalosti a malé zkušenosti při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může způsobovat nízký počet žáků se zdravotním postižením integrovaných v odděleních školních družin základních škol běžného typu. Předpoklad, že více než polovina pedagogických pracovníků školních družin základních škol běžného typu nezná specifika výchovného působení pedagogických pracovníků družin základních škol speciálních pro děti se zdravotním postižením, se potvrdil.

Přínos bakalářské práce spočívá v tom, že zjištěné údaje mohou přispět k povědomí o odborné připravenosti pedagogů ve školních družinách a úrovni jejich odborné zaměřenosti na výchovu a vzdělávání žáků se zdravotním postižením vzhledem k současným integračním trendům. V teoretické části v kapitole č. 7 této práce byl popsán výzkum Národního institutu dětí a mládeže, který zjišťoval, které faktory nejvíce ovlivňují začleňování dětí s handicapem do oddílů, kroužků a zájmových aktivit. Tento výzkum došel k zjištění, že celková míra zapojení dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami do oblasti zájmového vzdělávání je v současné době u nás velmi nízká a nahodilá. Jedním ze zjištění bylo, že pedagogové většinou nejsou na práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami připraveni. Chybí jim průprava pro práci s dětmi s handicapem. Z doporučení výzkumu vyplývá, že je nezbytné další vzdělávání pedagogů zájmových útvarů, kteří pracují s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, kde je třeba se zaměřit především na praktickou stránku vzdělávání (Národní institut dětí a mládeže 2010, s. 15, 16).

Návrh opatření

Profesní přípravu učitelů pro běžný typ základních škol zahrnuje podle Pipekové (2006, s. 7) i obor speciální pedagogiky, který je zcela samozřejmou součástí vysokoškolského studia, neboť se předpokládá, že jeho využití najde široké uplatnění nejen ve specializovaných zařízeních a v běžných školách, ale i v mimoškolních zařízeních. Pedagogičtí pracovníci by pak měli být schopni, získané vědomosti z oblasti speciální pedagogiky aplikovat do praxe na konkrétní případy žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Nemají-li ale žádné dlouhodobé praktické zkušenosti s těmito žáky, je nezbytné propojení a spolupráce všech účastníků pedagogického procesu (ředitele zařízení, pedagogických pracovníků, rodičů a dětí) a další komplexní vzdělávání zaměřené na problematiku výchovy a vzdělávání žáků se specifickými potřebami a jejich integraci do běžných základních škol, s čímž souvisí i oblast zájmového vzdělávání. Nezbytná je podpora pedagogických pracovníků školních družin zaměstnavatelem. Přínosná by byla zejména tím, že by zaměstnavatel hradil ušlou mzdu v době, kdy se pedagogický pracovník dále vzdělává v oblasti, která se týká jeho profesního zaměření a aktuálním vzdělávacím potřebám.

Nesmíme opomenout ani praktické předávání zkušeností formou metodických sdružení a náslechů v zařízeních specializujících se na výchovu a vzdělávání žáků se zdravotním postižením, např. při speciálních školách. Integrace žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do školní družiny základní školy běžného typu vyžaduje specifické podmínky a přístupy, jak z hlediska prostředí školy, tak i profesionálního přístupu pedagogů, kteří by měli být odborně vzděláni především v oblasti speciální pedagogiky. Tímto by měli být dostatečně připraveni, efektivně a kvalitně působit na děti nejen po teoretické, ale i praktické stránce. Aby bylo takové vzdělávání efektivní, je třeba vědět jak s těmito dětmi pracovat, jaké podmínky jim připravit. Při hledání informací o výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením by pedagogičtí pracovníci měli mezi zdroje informací více zařadit školení zaměřená na další vzdělávání pedagogických pracovníků, či vysokoškolské studium zaměřené na speciální pedagogiku.

V teoretické části práce byl popsán výzkum, který byl zaměřen na „Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání“. Jedním z faktorů ovlivňujících začleňování dětí s postižením do volnočasových aktivit byla právě připravenost pedagogických pracovníků, jejich odborná vybavenost a zkušenost, zahrnující povědomí o metodách práce s jednotlivými postiženími.

Výsledkem šetření byla nízká informovanost a chybějící zkušenosti těchto pedagogických pracovníků, což ovlivňovalo zapojení dětí se zdravotním postižením do volnočasových aktivit. Sami pedagogové měli pocit nedostatečného vzdělání v této specifické oblasti a potřebu jej doplnit. Přístup pedagoga – vychovatele tak zásadně ovlivňuje příznivý rozvoj dítěte ve všech oblastech vývoje, především po sociální stránce v jeho úspěšném začlenění do celé intaktní společnosti.

Seznam použitých zdrojů

- ALINČE, F., TOMŠÍ, I., 2010. *Katalog prací uplatňovaných podle povolání a platových tříd ve veřejných službách a správě*. 1. vyd. Olomouc: Anag. ISBN 978-80-7263-614-3.
- BARTOŠOVÁ, I., SKUTIL, M., 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. In: SKUTIL, M., et al. *Vybrané metody a designy sběru dat*. Praha: Portál, s. 80–88. ISBN 978-80-7367-778-7.
- BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HÁJEK, B., et al., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., et al., 2011. *Školní družina*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HAVIGER, J., 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. In: SKUTIL, M., et al. *Kvantitativní analýza dat*. Praha: Portál, s. 153–182. ISBN 978-80-7367-778-7.
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- KOMINAREC, I., 2003. *Úvod do pedagogiky volného času*. 1. vyd. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-968608-5-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., et al., 2007. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-8082-145-6.
- LECHTA, V., ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

- LUDÍKOVÁ, L., et al., 2010. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.
- MICHALÍK, J., et al., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MÜLLER, O., et al., 2007. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80 244 1075 3.
- NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, 2010. *Patříte mezi nás? aneb Kdy se daří začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků*. Praha: Národní institut dětí a mládeže. ISBN 978-80-86784-96-0.
- PÁVKOVÁ, J., et al., 2002. *Pedagogika volného času*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
- PIPEKOVÁ, J., ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., et al., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2007. Základní informace asistent pedagoga. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 8. 11. 2007 [vid. 19. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/informace-o-asistentech-pedagoga>
- VALENTA, J., 2010. *Zákon o pedagogických pracovnících*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-567-0.
- VÍTKOVÁ, M., ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, [vid. 19. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasa-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, [vid. 19. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>

Vyhláška č. 109/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2011, [vid. 17. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/vyhlaska-c-74-2005-sb-o-zajmovem-vzdelavani-ve-zneni?highlightWords=74%2F2005+Sb.%2C>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [vid. 17. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 161, s. 6317–6327 [vid. 17. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2012, [vid. 17. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19743>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2012, [vid. 30. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky školní družiny (viz text s. 45)

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky školní družiny

Dotazník pro pedagogické pracovníky školní družiny

Vážení vychovatelé,

studuji na Technické univerzitě v Liberci obor Speciální pedagogika pro vychovatele.

Prosím Vás o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro potřeby mé bakalářské práce. Vybranou možnost zaškrtněte, případně doplňte odpověď.

Předem Vám velice děkuji za vyplnění dotazníku.

Zuzana Plzenská

1. Jste:

- a) muž
- b) žena

2. Váš věk:

3. Délka vaší pedagogické praxe celkem:

- a) méně než 5 let
- b) 5–15 let
- c) více než 15 let

4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské

5. V jakém oboru jste dosáhli vaše nejvyšší vzdělání (vaše specializace)?

6. Prosím vychovatele o tyto informace:

Počet oddělení školní družiny ve vaší škole celkem:

Počet pedagogických pracovníků v odděleních školní družiny celkem:

Počet pedagogických pracovníků v jednom oddělení:

Počet žáků v jednom oddělení:

7. Ve školní družině pracujete jako:

- a) asistent pedagoga
- b) vychovatel
- c) vedoucí vychovatel

8. Ve školní družině pracujete:

- a) méně než 5 let
- b) 5–15 let
- c) více než 15 let

9. Domníváte se, že pro výkon vaší profese je nezbytné další vzdělávání?

- a) Ano – teoretické poznatky jsou pro výkon mé profese velmi důležité
- b) Ne – nejdůležitější jsou pro výkon mé profese poznatky z praxe

10. Kde získáváte informace o výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením?

(označte max. 3 nejčastěji užívané možnosti)

- a) internet
- b) samostudium – odborné knihy a časopisy
- c) od rodičů zdravotně postižených dětí
- d) školení v rámci DVPP
- e) v rámci studia VŠ
- f) nikde
- g) jinde (doplňte prosím kde):

11. Plánujete v blízké budoucnosti další vzdělávání?

- a) ano (napište prosím jaké, a které problematiky se bude týkat):
- b) ne

12. Další vzdělávání pedagogických pracovníků jste absolvovali:

- a) v průběhu uplynulých tří měsíců
- b) před půl rokem
- c) před více než rokem
- d) jindy (prosím, uveďte kdy – roky):

13. Prosím uveďte, na jakou oblast bylo toto vzdělávání zaměřeno?

14. Další vzdělávání pedagogických pracovníků absolvujete protože:(označte max. 3 nejčastější důvody)

- a) vyžaduje to vaše profese
- b) ze zájmu
- c) vyžaduje to ředitel/ka zařízení
- d) jiný důvod (prosím, uveďte jaký):

15. Při absolvování vašeho dalšího vzdělávání, vás zaměstnavatel podporuje: (prosím, označte jednu odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti)

- a) zajišťuje nabídku dalšího vzdělávání
- b) přispívá na další vzdělávání (hradí ušlou mzdu)
- c) hradí další vzdělávání (placené kurzy)
- d) podporuje uvolněním ze zaměstnání (neplacené studijní volno)
- e) nepodporuje
- f) nevím

16. V poslední době jsem navštívil/a vzdělávací akci na téma:

- a) integrace zdravotně postižených žáků do běžných základních škol
- b) výchova a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami
- c) jiné (prosím, uveďte jaké):
- d) nenavštívil/a jsem žádnou

17. Domníváte se, že jste dostatečně seznámen/a s problematikou výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

18. Setkal/a jste se během vaší praxe s žákem se zdravotním postižením?

- a) ano (prosím, uveďte, o jaký typ postižení se jednalo):
- b) ne

19. Uveďte prosím, jaké typy zdravotního postižení znáte:

20. Máte ve školní družině pomůcky pro zdravotně postižené žáky?

- a) ano (uveďte prosím jaké):
- b) ne

21. Domníváte se, že žáci se zdravotním postižením vyžadují při pobytu ve školní družině speciální výchovně-vzdělávací přístupy?

- a) ano (prosím, uveďte jaké):
- b) ne (pro účely školní družiny to není třeba)

22. Navštěvuje vaše oddělení školní družiny žák se zdravotním postižením?

- a) ano (prosím, uveďte počet dětí):
- b) ne

23. Jaká zdravotní postižení má/mají žák/žáci ve vaší školní družině:

- a) mentální postižení
- b) tělesné postižení
- c) zrakové postižení
- d) sluchové postižení
- e) narušenou komunikační schopnost
- f) porucha autistického spektra
- g) vývojové poruchy učení nebo chování
- h) souběžné postižení více vadami
- i) jiné (prosím, uveďte jaké):
- j) žádné

24. Znáte podpůrné prostředky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) ano (prosím, uveďte které):
- b) ne

25. Znáte nejpodstatnější symptomy autismu? Pokud ano, uveďte je prosím:

26. Jste seznámen/a se speciálně-pedagogickými nápravnými metodami?

- a) ano (prosím, uveďte je):
- b) ne

27. Setkali jste se někdy s metodou bazální stimulace?:

- a) ano (prosím, popište krátce princip této metody):
- b) ne

28. Setkal/a jste se během vaší praxe s žákem s autismem?

- a) ano
- b) ne

29. Domníváte se, že je potřeba přizpůsobit fyzické prostředí, kde probíhá výchovně-vzdělávací proces žáka se sluchovým postižením?

- a) ano (prosím, uveďte proč):
- b) ne

30. Oddělení školní družiny pro žáky s těžkým zdravotním postižením smí navštěvovat:

- a) 20–25 žáků
- b) 15–20 žáků
- c) 10–15 žáků
- d) 4–6 žáků